

**Попов Александр Анатольевич
(1999 г.)**

**Социально-философские основания
системной модели педагогической
деятельности**

(Специальность 09.00.11-социальная философия)

**Автореферат диссертации на соискание ученой
степени кандидата философских наук**

Общая характеристика работы

Актуальность исследования. Социокультурный кризис, который переживает современное российское общество, создает сложную ситуацию для разработки содержания педагогической деятельности и определения направлений развития образования в целом. Социально-политические преобразования восьмидесятых - начала девяностых годов способствовали снятию идеологических ограничений и инициировали процессы развития в образовательной сфере, но, тем не менее, пока не привели к созданию и реализации образовательных концепций как программ формирования систем жизнедеятельности общества.

Сегодняшний кризис образования вызван не только экономическими и политическими причинами современной ситуации. Основания кризиса образования более глубокие. Они состоят в традиционных способах решения проблем образования, которые связаны с использованием методов формально-логического мышления, применяемого в естественных науках, тогда как образование должно мыслиться как система социокультурных практик. Естественнаучный подход не позволяет относиться к образованию подобным образом.

В свою очередь, пересмотр подходов в рассмотрении системы образования невозможен средствами традиционной педагогической науки, поскольку в ней сегодня ярко явлен факт несоответствия средств научного знания и проблем образовательной практики. Основная причина такого положения дел кроется в самом типе научности педагогики, которая, строясь по естественнонаучному образцу, может относиться к практике лишь как к объекту исследования, то есть познавательного.

Такая ситуация приводит к тому, что в сфере педагогической теории при многообразии различных исследовательских направлений концептуально не выделен главный объект - педагогическая деятельность. Следствием этого является недостаточность средств в организации педагогических практик. Поскольку механизмом развития образования является изменение содержания педагогической деятельности, то отсюда и закономерен кризис в современной образовательной реальности. Попытки же преодоления этого кризиса лишь с точки зрения политических, экономических либо традиционных педагогических позиций безуспешны. Такими средствами невозможно осуществить конструирование модели педагогической деятельности как социальной системы.

Данная ситуация обуславливает актуальность методологического анализа педагогической деятельности в рамках социально-философского исследования. Необходимость в таких разработках обусловлена как потребностями педагогической науки и

практики, так и социокультурной ситуацией, сложившейся в настоящей образовательной системе.

Следует признать, что сегодня существует ряд исследований, связанных с методологическими обоснованиями педагогических процессов, но исследования, организующие систему компонентов педагогической деятельности, только начинают разрабатываться. Такие основные системные понятия, как «процесс», «развитие», «взаимодействие», только сейчас начинают подвергаться философскому анализу на педагогическом материале. Господство формально-логических методов мышления в сфере философско-методологического обоснования педагогики не позволяет создавать научно-теоретические представления о сфере педагогической организации в целом; делает невозможным выделение различных типов педагогической деятельности; затрудняет процессы концептуализации в образовании и проектирования в педагогике.

Исходя из такого представления ситуации в сфере научной организации педагогики, была определена тема диссертационного исследования. Актуальность ее обусловлена, главным образом, необходимостью создания социально-философских методологических представлений о системе педагогической деятельности и ее модификациях, что является основанием построения, как научной системы педагогики, так и исторической типологизации педагогической деятельности и мышления. Следует также указать на значимость системных представлений педагогической деятельности для процессов социального проектирования как механизмов развития образовательной системы.

Степень теоретической разработанности проблемы. Следует отметить, что отдельные аспекты теоретического моделирования педагогической деятельности осуществлялись в ряде исследовательских направлений.

Так, важным аспектом в сфере философии образования является проблема понятийно-терминологической системы педагогики и образования. На актуальность этой проблемы указывали многие ученые, которые занимались вопросами методологии педагогики, такие, как Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлев, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, Э.И. Моносзон, М.Н. Скаткин. Среди первых таких работ были монография Б.Б. Комаровского (1969), в которой освещены важнейшие теоретические проблемы и теория развития педагогической терминологии, и книга И.М. Кантора (1968), в которой сформулированы основные положения специальной лексикографии и лексикологии как ответвлений педагогической теории. Отдельные категории и понятия педагогики разрабатывались Л.А.Беляевой, Б.М. Бим-Бадом, В.И. Боголюбовым, М.А. Галагузовой, Б.С. Гершунским, Ф. Гудман, К. Роулин и др. Примечательная работа в этой сфере «Структура и функции понятийно-терминологической системы педагогики и образования» была выполнена в 1996 г. Г.Н. Штиновой, где выявляется характер и тип структуры понятийно-терминологической системы педагогики и образования и ее функций.

Также примечательны исследования, основанные на культурологическом аспекте педагогической деятельности, осуществленные в работах В.С. Библера, В.Е. Злобина, М.С. Кагана, Я.Н. Когана, С.Б. Крымского, Г.П. Орлова, В.С. Степина, В.Г. Федотовой. На основе культурологического подхода сегодня строится ряд образовательных концепций и представлений о содержании сферы образования. Эти разработки связаны с именами таких авторов, как Л.М. Андрюхина, В.С.Библер, С.Ю.Курганов, И.Е.Берлянд, А.В. Ахутин, Р.Р. Кондратов, В.Ф. Литовский, К.М. Соломандин, С.А. Смирнов и др.

Данный подход используется также при построении концепций развития и истории образования. Одна из примечательных работ последних лет этого направления «Развитие историко-педагогического процесса в контексте цивилизационного подхода» Г.Б. Корнетова, где дается интерпретация развития всемирного историко-педагогического процесса в контексте цивилизационного подхода с выделением направленности эволюции.

Анализ специфики педагогических систем и технологий производится в работах Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, Э.В. Ильенкова, Л.Б. Ительсона, Ф. Калгрена, И.Я. Лернера, И. Ломшпер, Э. Стоуне, Н.И. Чуприновой, Н.Е. Щурковой. Отдельные характеристики

педагогической деятельности встречаются в работах, посвященных проблемам систем жизнедеятельности. Это исследования Е.А. Ануфриева, Г.С. Арефьевой, А.Т. Асмолова, В.Г. Афанасьева, Л.Л. Буевой, М.С. Кагана, А.В. Леонтьева, Э.С. Маркаряна, Ю.К. Плетникова, В.Н. Сагатовского, В.И. Толстых, А.К. Уледова, Э.Г. Юдина, Г.П. Щедровицкого, Т. Ярошевского. Исследования структуры отдельного вида педагогики - учебной деятельности - рассматривается в работах В.В. Давыдова, И.И. Ильясова, И. Лингарт, В.Я. Ляудис, Д.Б. Эльконина. Существует ряд исследований, прежде всего, О.С. Анисимова, С.П. Баранова, Л.Р. Болотиной, Д.А. Иванова, М.К. Петрова, В.А. Ластенина, С.А. Смирнова, где анализируется соотношение понятий воспитания, обучения, образования и в связи с этим вводятся фрагментарные представления о педагогической деятельности.

Вместе с тем, при подобном многообразии аспектов представленности педагогическая деятельность в них не является самостоятельным объектом социально-философского исследования, в котором формируются целостные концептуальные представления о педагогике как о системе деятельности и ее модификациях.

Цели и задачи исследования. Основная цель данной работы состоит в том, чтобы выявить социально-философские методологические основания системной концепции педагогической деятельности и, опираясь на них, построить теоретическую модель организации системы педагогической деятельности.

Для достижения данной основной цели были поставлены следующие задачи:

- выявить методологические проблемы теоретического описания системы педагогической деятельности;
- прояснить категориальную структуру основных характеристик системы педагогической деятельности;
- произвести конструирование системной модели педагогической деятельности как объекта социально-философского исследования;
- проанализировать основные характеристики системных моделей педагогической деятельности и выделить принципы их типологизации;
- продемонстрировать проявление основных системных типов педагогической деятельности в социокультурной действительности.

Объектом данного исследования является социальная система педагогической деятельности в ее развитии и модификациях. **Предметом исследования** - структура и функции типов педагогической деятельности как специфических систем социальной деятельности.

Теоретико-методологические основания исследования. В работе используется системно-деятельностная методология, связанная с методом восхождения от абстрактного к конкретному. Это и задает логику всей работы, способствует реализации задач по созданию системной модели педагогической деятельности. Первичным логическим этапом рефлексивного начала систематизации является выделение категории, задающей «клеточку» изучаемой реальности. «Деятельность» и выступает той исходной категорией, которая задает начало восхождения социального познания от абстрактного к конкретному и может быть основой социально-философской и общесоциологической науки. Такое системное представление является наиболее приемлемым для рассмотрения системы деятельности, при этом содержание процесса деятельности заключается во взаимодействии субъектов системы.

Данный метод позволяет осуществлять категориальную систематизацию, где и происходит восхождение от простых и не определенных особым образом абстрактных характеристик чувственного объекта к его сущностным определениям.

Для реализации задач данной работы были использованы методологические принципы системно-деятельностного подхода, связанного с работами Г.П. Щедровицкого, О.И. Генисаретского, Н.Г. Алексеева, О.И. Анисимова, В.И. Розина, а также Ю.В. Громыко, В.В. Мацкевича, П.Г. Щедровицкого, С.А. Смирнова, Д.И. Иванова.

В качестве абстрактной модели социальной деятельности была использована схема, разработанная В.П. Фофановым. Данная модель приемлема для рассмотрения педагогики

как системы социальной деятельности, поскольку позволяет выделять субъектов педагогического взаимодействия, определять специфику педагогического процесса, в более широком социальном целом соотносить цели субъектов педагогического взаимодействия с социальным контекстом, фиксировать специфику педагогических программ и результатов педагогического взаимодействия. Отличительной особенностью данной модели является идея субъект-субъектного взаимодействия как средства конструирования. На основе данной концепции ранее были проведены исследования систем экономической (Е.А. Тюгашев, Г.В. Голосов), политической (А.В. Лифанов), идеологической (Ю.Б. Кувшинов) деятельности, а также такой существенной для данной работы проблемы, как рефлексия в системе социальной деятельности (О.В. Зиневич).

Также в работе использован метод идеальных типов, концепция которого принадлежит М. Веберу и представляет собой методологическое средство постижения действительности, которое осуществляется в эмпирическом исследовании причин социальных явлений и тенденций.

Научная новизна и результаты исследования. Научная новизна работы определяется тем, что в ней педагогическая деятельность предстает как особым образом организованная система социальной деятельности, существование которой определяется рядом логически обусловленных типов. В процессе исследования было произведено следующее:

- выявлены адекватные концептуальные ориентиры для системного рассмотрения педагогической деятельности как объекта социально-философского исследования, представленные через понятия социальной деятельности, процесса, типа взаимодействия в их системно-логической взаимосвязи;
- обоснована типологизация педагогических систем, главным* критерием которой является способ взаимодействия субъектов, включающий характеристики места, цели, программы и роли субъектов, а также опредмеченные результаты педагогического взаимодействия;
- на основе анализа социокультурного опыта развития педагогики, при помощи такого подхода, были смоделированы четыре системных типа педагогической деятельности: педагогика образца, дидактическая педагогика, деятельностьная педагогика, индивидуально ориентированная педагогика, и представлены их конкретные исторические модификации;
- создана структурная аналитическая схема, применение которой позволяет соотнести основные социокультурные разновидности педагогики между собой по особенностям деятельностных характеристик, лежащих в их основе;
- выделены и проанализированы основные специфические черты субъект- субъектной модели педагогического взаимодействия, обусловленные ориентацией на индивидуализацию педагогического процесса.

Теоретическая и практическая значимость работы. На основе положений, сформулированных в работе, социальные педагогические феномены оказываются системно упорядоченными, что открывает перспективу их структурного и типологического анализа. Практическая значимость исследования состоит, главным образом, в возможности использования его материалов, как в реальной практике организации педагогической деятельности, так и в практике проектирования педагогической системы на основе описанных моделей педагогической деятельности. Выделенные модели позволяют свести все многообразие педагогики к нескольким типам, что дает возможность осуществлять экспертизу и диагностику степени новизны тех или иных предлагаемых новаций в педагогике и отбирать наиболее продуктивные идеи для реформирования образования.

Теоретическое и практическое значение новых результатов, полученных в данном исследовании, также заключается в том, что в них обоснована модель педагогической деятельности, способной к развитию и ориентированной на осуществление процессов индивидуализации. Эта модель концентрирует, содержит в себе в снятом виде некоторые

позитивные черты других отесанных моделей. Она соответствует такому взгляду на человека и в целом такому миропониманию, которые связаны с гуманитарными способами познания мира. Центром данной модели является представление о процессе индивидуализации как о формировании человеком собственной сущности, на основе которого возникает принципиально иная (по отношению к системе «учитель - ученик») система педагогического взаимодействия. В работе особое внимание уделяется философско-методологическому обоснованию индивидуально ориентированной педагогики, позиций педагога и его контрсубъекта как ищущих стратегию образовательных программ. Таким образом, помимо теоретической систематизации педагогической деятельности в работе производится обоснование идей открытого образования, концепция которого только начинает разрабатываться в нашей стране.

Апробация работы. Основные положения и выводы диссертации изложены в ходе выступлений и докладов на Всероссийской научной конференции «Философия образования и традиции русской школы» (г. Санкт-Петербург, 1995 г.), на чтениях памяти Г.П. Щедровицкого (1995 г.), на Всероссийской IV конференции Ассоциации развивающего образования «Проблема учебной деятельности» (г. Кемерово, 1996 г.), на I Всероссийской тьюторской конференции «Тьюторство: идея и идеология» (г. Томск, 1996 г.), на II Всероссийской тьюторской конференции «Индивидуально ориентированная педагогика» (г. Томск, 1997 г.), на III Всероссийской тьюторской конференции «Школа и открытое образование» (г. Томск, 1998 г.), на IV Всероссийской тьюторской конференции «Школа и открытое образование: концепции и практики индивидуализации» (Томск, 1999 г.), на VI международной конференции «Педагогика развития: содержание учения и обучения» (Красноярск, 1999 г.), а также на региональных и межвузовских научных конференциях в Новосибирске, Томске, Кемерово, Барнауле.

Материалы исследований использованы при чтении спецкурсов «Теория педагогической деятельности» (Высший педагогический колледж, г. Кемерово; Павлодарский областной ИПК), «Педагогические позиции», «Философия и педагогика самоопределения», «Философия управления образованием» (Центр открытого образования, г. Междуреченск; Алтайский краевой ИПК), «Основы философии индивидуально ориентированной педагогики» (Алтайский государственный университет, Барнаульский государственный педагогический университет), «Содержание современного воспитания: принципы проектирования» (Алтайский краевой детско-юношеский центр, Бийский лицей Алтайского края). Основные положения и выводы диссертации изложены в ряде научных публикаций (тезисы докладов, статьи).

Использование концепций деятельностной педагогики диссертантом осуществлялось на предметном естественнонаучном материале в ходе преподавания на опытно-экспериментальной площадке Бийского лицея Алтайского края (1991-1994 гг.). Результатом этой работы явилось методическое пособие для учителей «Решение задач на основе законов сохранения» (Бийск, 1992 г.), где строится методика формирования способностей мыслительной деятельности и педагогической организации процессов мыслительного развития на материале анализа естественнонаучных законов. Также в рамках деятельностной педагогики диссертантом разрабатывалась концепция формирования способностей к управленческой деятельности для школ управления Высшего педагогического колледжа и Алтайского краевого детско-юношеского центра (1994-1995 г.).

На основе теоретико-методологических представлений о системе индивидуально ориентированной педагогики разработан проект системы открытого гуманитарного образования для старшеклассников и студентов. Являясь заведующим Алтайской краевой Школой-лабораторией гуманитарного образования (с 1995 г.), диссертант занимается дальнейшей разработкой концепций индивидуально ориентированной педагогики, руководит семинаром подготовки индивидуально ориентированных педагогов-тьюторов при Алтайском краевом институте повышения квалификации работников образования (АКИПКРО), является главным редактором ежегодника «Педагогика самоопределения». С 1998 г. в качестве заведующего лабораторией социальной педагогики (АКИПКРО) диссертант руководит научно-

исследовательским коллективом, работающим над темой «Индивидуальная образовательная траектория в антропопрактиках».

Сегодня практическая реализация содержания диссертации производится диссертантом и научно-исследовательскими коллективами Школы-лаборатории гуманитарного образования и лаборатории социальной педагогики на трех опытно-экспериментальных площадках индивидуально ориентированной педагогики в г.г. Бийск и Барнаул (Алтайский край), Междуреченск (Кемеровская область). Исследования в этих педагогических системах направлены на отслеживание образовательных эффектов в системе открытого образования.

Структура диссертации определяется целью и задачами исследования, последовательное решение которых отражает ход диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав (шесть параграфов), заключения и списка использованной литературы.

I. Основное содержание работы.

Во введении осуществляется постановка проблемы, обосновывается актуальность темы исследования и степень её разработанности в социально-философской литературе; определяются цели, объект и предмет исследования, формируются его задачи, обосновывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость, определяется структура диссертационной работы.

В первой главе «Педагогическая деятельность как объект социально-философского исследования» рассматриваются философско-методологические основания исследований педагогической деятельности, определяющие различные уровни исследования педагогики, и проводится выделение методологической основы работы. На основе выделения методологических и онтологических оснований диссертационной работы в первой главе вводится абстрактная системная модель педагогической деятельности.

Автор отмечает, что в данной работе осуществляется социально-философское исследование педагогической деятельности, связанное с моделированием педагогики как системы социальной деятельности.

Такое исследование предполагает разработку теоретико-методологического представления педагогики, что требует вести изложение на абстрактно-теоретическом уровне. Работа на этом уровне позволяет отвлечение от специфических различий, имеющих место в педагогической практике. Это в свою очередь делает возможным рассмотрение частных вопросов на более конкретном уровне на основе обобщенных представлений.

В качестве таких представлений выступают общие теоретические конструкции, которые отображают инвариантные характеристики и связи педагогических систем. Эти конструкции позволяют в каждом отдельном случае мыслительно организовывать специфический эмпирический материал. «Система педагогической деятельности» и есть теоретический конструкт, который необходим для разработки специальных педагогических понятий и анализа осуществляемых практик.

В качестве метода социально-философского исследования, направленного на построение системных теорий, исследователь использует метод восхождения от абстрактного к конкретному. Это задает логику всей работы, способствует реализации задач по созданию системной модели педагогической деятельности. Метод восхождений выступает в работе как система познавательных регулятивов, его использование задает специфику уровня изложения и логику работы. В процессе восхождения важнейшим этапом конкретизации является переход от понятия социальной деятельности к понятию системы социальной деятельности.

Конкретизируя понятие педагогической деятельности, автор вводит представление о теоретическом конструкте - «системе социальной деятельности» и наполняет его содержанием, задающим специфику исследования - педагогической деятельностью, т. е. осуществляет переход от понятия «деятельность вообще» к описанию его специфического вида. Для этого автором введена абстрактная модель социальной деятельности, разработанная В.П. Фофановым.

Учитывая, что педагогика неоднородна и представляет собой взаимопроникновение

практики с инженерией и наукой, исследователь выделяет духовную и практическую природу той или иной конкретной деятельности. Педагогическая инженерия и наука выступают как система духовной деятельности. Если педагогическая практика своей конечной целью нацелена на преобразование действительности, то инженерия и наука направлены на теоретическое отражение действительности, с которой имеет дело педагогика, являются надстройкой над практикой. Именно это предопределило появление такой области знания, как педагогическая антропология, которая возникает как результат перехода от простой фиксации и описания педагогических техник и технологий к осознанию условий и средств деятельности, направленных на реализацию определенной антропологической модели. Рефлексия в педагогической науке позволяет выявлять границы педагогического знания, возможности его употребления и, благодаря этому, фиксировать и описывать зоны незнания как перспективы антропологического развития. Такой синтез практической и духовной деятельности в педагогике позволяет выделить ее как отдельную подсистему в системе общественного воспроизводства.

Педагогическую практику автор рассматривает как антропопрактику, осуществляющую и воспроизводящую антропогенные отношения и реализующую антропологические проекты: педагогическую инженерию - как проектирование антропотехник и педагогических деятельностей; педагогическую науку как педагогическую антропологию, ориентированную на обслуживание практических и инженерных задач и объединение необходимых для этого знаний о человеке, то есть создание теоретического описания человека с позиций педагогики. Именно такое представление позволяет рассматривать результат педагогической деятельности как искусственно-технический продукт, обладающий свойствами и качествами, которые обуславливают специальные педагогические процессы.

Главной особенностью педагогического взаимодействия в процессах общественного воспроизводства, с точки зрения автора, является ее направленность на формирование внутри собственной структуры педагогической деятельности других деятельностей для их передачи и освоения. Таким образом, сама педагогика выступает в качестве надстройки над социальной деятельностью, в которую включен субъект. Исходя из целей деятельности субъекта (его определение возможно в рамках конкретной педагогической системы) и его возможностей к определенной деятельности, возникают системы педагогической деятельности. В таких системах различные виды социальной деятельности могут не только мотивироваться специальным образом, но и быть реально существующими, «захваченными» и использованными системой педагогической деятельности.

Автор делает вывод о том, что педагогическая деятельность представляет собой сложно организованную систему, находящуюся в непосредственном взаимодействии с системами социальной деятельности. Эти системы деятельности либо создаются специальным образом внутри педагогических практик, либо используются педагогами в качестве реально существующих. Результатом педагогического взаимодействия субъектов является формирование представлений о той или другой деятельности в форме опредмеченной деятельности. Возникновение педагогики в целом как специализированной духовной деятельности предопределило ее место и главную функцию в системе социальной деятельности. Педагогика по сути является системой трансляции норм и образцов деятельности (как культурного опыта) путем воспроизводства различных деятельностей и выступает как механизм формирования деятельности. Следовательно, педагогика является специальным механизмом сохранения целостности социальной системы, обеспечивающим культурную преемственность, механизмом социокультурного развития.

Исходя из того, что сознание и поведение являются компонентами живой деятельности, автор считает, что процесс формирования субъекта есть трансляция картины мира (как знаний-описаний) и выработка на ее основе программ субъекта (как знаний-предписаний). Для трансляции определенной онтологии внутри педагогического «производства» создается соответствующая система социальной деятельности, в которой субъект реализует свою программу. Например, это может быть учебная программа, образовательная, перечень действий

по решению каких-либо практических задач и т. д.

Таким образом, автор выделяет предельную главенствующую функцию педагогики, ее место и назначение в системе социальной деятельности: педагогика как система выступает механизмом трансляции и реализации онтологических представлений и формирования структуры субъекта системы социальной деятельности посредством искусственного создания специализированных систем деятельности. Поскольку онтологическая функция является философской «привилегией», то отсюда и возникает связь педагогики с философией.

Во второй главе «Теоретико-методологические основания типологизации систем педагогической деятельности» описываются проблемы типологизации систем педагогической деятельности, а также выделяются принципы и характеристики производимой в работе типологизации.

В работе отмечается, что в педагогической науке вопрос типологизации становится главенствующим как фиксирующий момент построения «целостной картины» педагогической деятельности, с которого и возможно научное описание (теоретическая модель) педагогической действительности. Важнейшим условием такой типологизации является ее отвлеченность от транслируемого материала. Реализуя одну и ту же педагогическую норму, возможно, передавать совершенно разное учебное содержание. Фиксация учебного содержания как типологического принципа не позволяет абстрагироваться от многообразия транслируемых содержаний и, следовательно, не позволит выделить нормы педагогической деятельности. Сами процессы трансляции опредмечивают деятельность - переводят ее в предметную или знаковую форму. «Разворачивание» трансляционного содержания есть создание форм живой деятельности. Таким образом, формы опредмеченной деятельности выступают в качестве трансляционного содержания, и его следует отличать от содержания педагогической деятельности. Следовательно, построенная типология должна задать типы педагогической деятельности как схемы деятельностного взаимодействия социальных субъектов.

Главной характеристикой-критерием, относительно которого исследователь строит типологизацию, выступает тип взаимодействия субъектов. Поскольку действия отдельных субъектов сопряжены между собой, то первичным выступает именно взаимодействие, которое определяет характер деятельности системы. Взаимодействие есть первая и определяющая ступень в построении типологизации, она еще не расчленена противоположностями, т.к. деятельность разнонаправлена и снимается во взаимодействии. Результирующая взаимодействующих субъектов составляет реальное содержание процесса. Таким образом, тип педагогического взаимодействия субъектов характеризуется с точки зрения разворачивающегося в нем (во взаимодействии) базового ведущего процесса. Его содержание задает специфику и целостность всей системы деятельности. Это содержание характеризуется тем или иным типом отношений, т.е. в качестве изначальной целостной характеристики системы выступает выделение системы отношений.

Раздвоение живой и опредмеченной деятельности приводит к введению двух взаимодействующих субъектов. Асимметрия условий относительно субъектов фиксируется как различие мест, которые субъекты занимают в системе. Это различие субъектов по месту, а, следовательно, и по роли в системе отображено введением понятий субъекта и контрсубъекта.

Автор отмечает, что для описания целей субъектов педагогического взаимодействия необходимо охарактеризовать интересы и потребности субъектов, рассмотреть потребности и интерес как связь элемента с его системной средой.

Продолжая ряд регулятивных характеристик педагогической деятельности, в работе после цели выделяется тип программ деятельности субъектов. Сама система педагогической деятельности является основанием формирования у контрсубъекта соответствующей картины мира. (Педагог изначальна как субъект педагогического взаимодействия является носителем картины мира, которая «разворачивается» в данной педагогической системе.) Онтологическое содержание определяет систему знаний-описаний, на основе которой формируется система

знаний-предписаний, определяющая программу действий. Рассматривая программу как функцию средств деятельности, основанную на реализации цели субъекта, автор выделяет, с одной стороны, виды педагогических программ, а с другой стороны, виды программ контрсубъектов той или иной педагогической системы. Выделение видов педагогических программ, по существу, является выделением характеристик содержания образования в той или иной педагогической системе, так как программа деятельности субъекта указывает на специфику развития системы, а следовательно, и на изменение в структуре субъектов педагогического взаимодействия.

Следующей характеристикой системы педагогической деятельности в работе выступает опредмеченная деятельность как конечный результат цикла педагогического взаимодействия субъектов. Эта характеристика также, как и изначальная характеристика - тип педагогического взаимодействия, является последствием снятия разнонаправленных деятельностей субъектов и не расчленена в своей структуре.

Происхождение типологизации, произведенной в работе, опирается, прежде всего, на изначальное выделение двух больших типов педагогических практик, а уже внутри них автор произвел внутреннюю дифференциацию и получил четыре типа. Изначальное выделение было основано на анализе эмпирического материала педагогических практик, а конкретно - на понимании субъектом педагогической деятельности (педагогом) природы педагогического взаимодействия, а следовательно, и способов организации педагогом взаимодействий с контрсубъектом.

Выделение двух групп типов связано с выделением двух отношений к миру. Первое отношение является субъект-объектным, объектно-процессуальным, вещным; второе - субъект-субъектным, субъектно-деятельностным, духовно-практическим.

Противопоставленность этих подходов интерпретируется автором как оппозиция «естественного» и «искусственного».

В качестве характеристики естественного и искусственного выступает природа педагогического взаимодействия со стороны отношения к ней педагогического субъекта (методологический статус системы). В качестве объекта выступает природа педагогического взаимодействия как процесс (онтологический статус системы). Таким образом, в качестве естественной системы выступает процесс воспроизводства, в качестве искусственной системы - процесс развития.

Дальнейшая дифференциация посредством категорий естественно-искусственного процесса воспроизводства в системе педагогической деятельности выделяет процессы отражения (как естественный процесс) и освоения (как искусственный процесс). Произведя подобную работу по отношению к процессу развития в системе педагогической деятельности, получаем процесс формирования способностей (как естественный процесс) и процесс индивидуализации (как искусственный процесс).

В третьей главе «Конкретизация исходных системных моделей педагогической деятельности» рассматриваются исходные абстрактные модели субъект-объектной и субъект-субъектной систем педагогической деятельности. Это осуществляется благодаря описанию исходных педагогических процессов и определению содержания характеристик выделенных педагогических систем.

В системе, которая выделяется в работе как педагогика образца, таким процессом выступает процесс отражения, а в системе дидактической педагогики - процесс освоения.

Процессы отражения и освоения относятся к так называемым воспроизводящим процессам. Таким образом, педагогику образца и дидактическую педагогику следует отнести к педагогике воспроизводства. Внутренняя дифференциация процесса воспроизводства позволяет автору выделять типы педагогических взаимодействий, связанные с процессами отражения и освоения, и, следовательно, соответствующие педагогики.

Автор отмечает, что педагогика образца имеет сложную внутреннюю дифференциацию, связанную с уровнем той или иной разновидности отражения. Процесс же освоения предусматривает, прежде всего, освоение мира, его устройства и правил. Педагогическое

взаимодействие здесь представляет собой механизм формирования знаний о мире. В качестве примера освоения может выступать обучение как взаимодействие преподавателя и ученика в их единстве.

На уровне описания типов педагогического взаимодействия автор указывает, что дидактическая педагогика, в отличие от педагогики образца, изначально технологизируема, а также, как правило, требует оформления в социальный институт, например, школу. Процесс отражения носит индивидуализированный характер, хотя так или иначе обусловлен социально, а процесс освоения задается как массовый. Тем не менее, нельзя однозначно противопоставлять педагогику образца и дидактическую педагогику по характеристике «индивидуальное - массовое», поскольку освоение невозможно без отражения, т.е. дидактическая педагогика вбирает в себя элементы педагогики образца. В качестве обобщающей характеристики по отношению к контр субъектам в субъект-объектной педагогике выступает понятие индивид. Именно в такой первичной форме дан контр субъект этим педагогическим системам.

Специфика логического задания субъекта такова, что в одном понятии следует задать и способ полагания системы в субъект, и способ, каким субъект дан системе. Эта задача решается в работе следующим образом. Субъекты системы педагогического образца задаются парой образец - акцептант, а в дидактической педагогике - учитель - ученик. Цель контр субъекта системы педагогики образца связана с отождествлением им себя с образцом. Данная педагогическая система устроена таким образом, чтобы удовлетворить уровень потребностей акцептанта в образцах, тем более, что существуют ситуации, когда образец не обладает педагогической активностью, и тогда все «устраивается» так называемым «естественным образом». В формировании такой системы принимает участие и сам акцептант, поскольку объект отражения определяется им согласно уровню своих потребностей. Характеризуя цель контр субъекта этой системы как связанную с отождествлением, автор указывает на представление контр субъекта о данной системе деятельности как о системе необходимых существующих для него образцов.

Программы, которые реализует акцептант, возможно описать как программы «входа» в то или иное пространство жизнедеятельности: система отношений возрастов, социальных групп; профессиональные объединения, семья,.... И надо понимать, что такие программы, как правило, заданы: это распределение обязанностей и прав по возрастам, градация и дифференциация профессиональной деятельности, семейное воспитание и система отношений и т.д. Можно заметить, что эти периоды в зависимости от общественного устройства и политического развития меняются, но суть отношений остается.

Цели субъекта в системе педагогики образца могут и не иметь прямо выраженного педагогического характера. Исходя из характеристики интересов и потребностей, тип целей субъекта педагогической деятельности в системе педагогики образца возможно охарактеризовать как «о-предел-ивание», связанное с выделением тех образцов, которые он несет. Реализация таких целей направлена на формирование специфики образца и ее трансляции в системе педагогического взаимодействия. На основе такой цели у педагогического субъекта данной системы существует представление о той системе деятельности, в которую он включен непосредственно, а контр субъект в ней занимает функционально отведенное ему место. Тип программ, которые разворачивает педагогический субъект данного взаимодействия, возможно охарактеризовать как демонстративные по отношению к акцептанту, в ходе которых субъект-образец выполняет социально присущую ему функцию.

Цели педагогического субъекта в системе дидактической педагогики связаны с реализацией технологических процессов формирования определенных качеств и систем миропредставлений у контр субъекта с точки зрения определенных норм, а цели контр субъекта - с овладением принятой системой норм и знаний о мире, что происходит в процессе включения в существующие в данной системе педагогические технологии.

Содержание системы педагогической деятельности педагогического субъекта в дидактической педагогике - это представление об изначальных «руководящих» нормах и

технологических процессах их трансляции. Для ученика это содержание есть как бы зеркальное отражение: он прежде всего находится внутри технологии и удерживает их «правила», а далее, на более высоком уровне, выделяет систему онтологических составляющих, растворенных в трансляционных педагогических процессах.

По сравнению с педагогикой образца автор выделяет качественное отличие в природе реализуемых субъектами программ, хотя следует заметить, что функции программ субъектов педагогики образца реализуются и в дидактической педагогике. Так, в дидактических программах, осуществляющих технологизацию процессов трансляции, возможно наблюдать наличие элементов демонстративное, особенно это заметно в сфере трансляции норм морали.

В форме опредмеченной деятельности в системе педагогического образца как конечного результата цикла взаимодействия субъектов выступают элементы структуры самого педагогического субъекта, которые захватываются процессом сознательного отражения контрсубъекта, а затем в снятой форме используются им как функциональные образцы.

В системе дидактической педагогики в качестве содержания опредмеченной деятельности выступает специальным образом передаваемая система представлений об организации и устройстве объектов и процессов, окружающих человека; внутри этого содержания есть и функциональные представления - требования к контрсубъекту (ученику) данного взаимодействия.

Типологизация субъект-субъектной педагогики в исследовании связана с выделением процессов развития в педагогическом взаимодействии. Характеристикой развития здесь является, во-первых, его управляемость, благодаря чему осуществленная деятельность рефлексивно оформляется в опредмеченных средствах и новых личностных функциях. На основе представления об этих процессах возникает педагогическое производство управляемого развития.

Второе направление связано с нахождением методов рассмотрения человека, освобожденного от деятельности, а практики ориентированы на становление и развитие индивидуальности. Схема развития здесь принципиально отличается от схемы «управляемого развития» тем, что условия деятельности в ней не организуются специально; результат развития не задай заранее; переход от одной деятельности к другой и рефлексивное оформление предыдущей деятельности происходит за счет индивидуальной рефлексии, свободной в выборе форм и средств; развитие не предопределено и не ограничено знаниевыми рамками. Исходя из представлений о такой схеме развития, строятся так называемые антропотехники саморазвития, механизмом которых является индивидуальная рефлексия, свободная приобретать любые формы и использовать любые средства.

Введенная модификация, связанная с выделением антропопрактик управляемого развития и антропопрактик саморазвития, порождает представление и выделение двух типов педагогического взаимодействия в рамке субъект-субъектной педагогики. Основанием разведения самих типов педагогической деятельности для автора является результат дифференциации процесса развития. Внутренняя дифференциация процесса развития предусматривает выделение процесса формирования способностей и процесса индивидуализации как разновидностей процесса развития. По сопричастности к ним автор выделяет соответственно деятельностьную педагогику и индивидуально ориентированную педагогику.

Процесс формирования способностей в рамках деятельностной педагогики рассматривается как присвоение контрсубъектом педагогического взаимодействия всеобщих способов деятельности как схем культурно организованной жизнедеятельности. В целом технологии процессов «оспособления» основаны на превращении ситуаций взаимодействия в проблемные ситуации, в которых приходится восстанавливать разрывы в структуре деятельности, формировать эти деятельностные структуры. В ходе такого формирования выделяется и приобретается необходимый способ деятельности.

В рамках процесса индивидуализации происходит поиск нового способа деятельности как нахождения уникального способа разрешения культурно-антропологических проблем,

присвоенных контрсубъектом педагогической системы. Это отличает процесс индивидуализации от процесса формирования способностей как освоения существующих культурно-деятельностных традиций (как норм). Поиск нового способа предполагает способность к свободному волеизлиянию. Следовательно, процесс индивидуализации в системе педагогического взаимодействия возможно рассматривать как процесс становления средств организации свободной воли у контрсубъекта.

С точки зрения автора, вопрос о механизмах осуществления процессов индивидуализации по своей сути сомнителен, поскольку индивидуализация осуществляется благодаря антропотехникам саморазвития, направленным на самого себя. Главным механизмом такого развития является индивидуальная рефлексия, способная привлекать и создавать необходимые средства. В целом технологию педагогического взаимодействия индивидуально ориентированной педагогики (как и в деятельностной педагогике) возможно охарактеризовать как технологию проблематизации. Только в данном случае проблемность осознается контрсубъектом как разрывы между модусом существования человека и его индивидуальностью. Но, тем не менее, автор не рассматривает это как технологию и относит индивидуально ориентированную педагогику к тому же технологическому классу, что и педагогику образца. В этом смысле сам субъект педагогической системы является своеобразным образцом в разворачивании разрешения культурно-антропологической проблемы на собственном материале.

В целом позицию контрсубъекта в системе субъект-субъектной педагогики возможно охарактеризовать как личностную, которая модифицируется в деятельностной педагогике в качестве культурно-исторического субъекта, в индивидуально ориентированной педагогике - в качестве индивидуальности.

Субъекты системы деятельностной педагогики задаются парой «организатор деятельности - культурно-исторический субъект деятельности». Контрсубъект системы деятельностной педагогики, выступающий как культурно-исторический субъект деятельности, является участником процессов управляемого развития, которые осуществляет педагог как организатор деятельностей. Функцией системы деятельностной педагогики, вызванной внешней необходимостью, является функция развития субъектов социальной системы. Педагогу, как организатору деятельности, система деятельностной педагогики задает способы организации ситуаций управляемого развития, а контрсубъекту - возможность попадания в эти ситуации. Потребности педагога здесь связаны с существованием условий формирования новых качеств - развитием человека как необходимости саморазвития, как она дана субъекту изнутри, а потребностью контрсубъекта является отыскание средств организации жизнедеятельности. Цели педагога в системе деятельностной педагогики связаны с реализацией технологических процессов формирования способностей как управляемого развития человека. Тип таких целей возможно метафорично охарактеризовать, исходя из культурно-исторической природы деятельности, как «деятельностное окультуривание». Цели контрсубъекта связаны здесь с овладением средствами и способами деятельности как культурными феноменами.

Программы, реализуемые в рамках деятельностной педагогики, основываются на субъектно-деятельностном отношении к миру как искусственному образованию, оформляют его как действительность, т.е. как сферу возможностей и осуществления деятельности. Педагог здесь разворачивает программы, основанные на духовно-практическом отношении и способе познания мира, и соответственно, программы контрсубъекта возможно охарактеризовать как программы создания представлений предметно-деятельностного мира.

Субъекты системы индивидуально ориентированной педагогики задаются парой «индивидуально ориентированный антропопрактик (тьютор) - индивидуальность». В качестве объекта и пространства нахождения средств деятельности для педагога здесь выступает «онтология индивидуальности», знаки индивидуальности как символы самоопределения, история развития индивидуализированной сущности, т.е. педагог присваивает на уровне средств историю развития индивидуальности. Таким образом, педагог «обслуживает» программы как

разворачивающиеся онтологии индивидуальности.

Индивидуально ориентированную педагогику возможно охарактеризовать как антропопрактику саморазвития. Следует указать на то, что в данной педагогической системе очень важна позиция контрсубъекта и направленность его активности. В этом смысле индивидуально ориентированную педагогику возможно соотнести с педагогикой образца, поскольку в той и другой системе не существует технологически заданных процессов, и контрсубъект, решая свои индивидуализированные проблемы, может использовать субъекта педагогической деятельности со стороны его собственных индивидуализированных средств.

Рассматривая контрсубъекта как индивидуальность, автор задает позицию ищущего собственный образ (как потребность) средствами культуры. Интересы контр субъекта обусловлены социальной необходимостью в появлении субъектов, деятельность которых приводит к изменениям в системе социальной деятельности, которые осуществляют «культурные прорывы». Целью контрсубъекта системы индивидуально ориентированной педагогики является осуществление формирования способов индивидуализации посредством культурных средств. На основе этой цели у контрсубъекта возникает картина данного взаимодействия как разворачивания набора культурных прецедентов, как демонстрация надличностных целей, ценностей, идей, способов самоопределения. По существу, это демонстрация прецедентов ответа на вопрос о смысле жизни через фиксацию способов существования.

Индивидуально ориентированная педагогика разворачивает так называемые антропопрактики саморазвития, в результате реализации которых контрсубъект реализует программу разработки своих будущих индивидуализированных программ деятельности (например, индивидуальную образовательную программу). В рамках разработки программы ему приходится осуществлять различные типы деятельности: исследование, проектирование, экспериментирование, направленные на поиск адекватных способов индивидуализации и реализации индивидуализированных программ.

Педагогическая цель субъекта такой педагогической системы направлена на создание условий и ситуаций индивидуализации культурного опыта. Исходя из этого, картина системы данной педагогической деятельности для педагога является представлением об уникальном способе организации таких условий и ситуаций. Поскольку подобный способ в каждом индивидуальном случае есть проблема, то и представления о деятельности в такой системе выступают как «проблемная картина». Соответственно и программа деятельности педагога приобретает индивидуализированный характер, который в целом возможно охарактеризовать как программу проблематизации, основанную на трансляции поиска средств решения индивидуализированных экзистенциальных конфликтов. «Технологическим источником» таких программ является сам педагог как субъект подобного же поиска. Яркую представленность разновидностей таких программ автор выделяет в древних традициях наставничества.

В качестве содержания в системе деятельностной педагогики выступают способы деятельности, присвоенные контрсубъектом и являющиеся основанием развития у него способностей. История развития такой системы есть история формирования способностей контрсубъекта, которые выступают не только как конечный результат педагогического взаимодействия, но и как исходное условие нового педагогического взаимодействия.

В системе индивидуально ориентированной педагогики в качестве содержания опредмеченной деятельности выступают способы создания образовательных стратегий, которые присваиваются контрсубъектом и на основе которых он формирует содержание своих образовательных программ. История развития системы индивидуально ориентированной педагогики есть история индивидуальности контрсубъекта.

В заключении обобщены результаты исследования, уточнено основное содержание положений, выносимых на защиту и сделаны выводы методологического характера.

Исследование, осуществленное в работе, направлено на выделение обобщенных характеристик инвариантов педагогической системы как одной из подсистем социальной деятельности. «Система педагогической деятельности» есть теоретический конструкт, который

необходим для разработки специальных понятий и реальных педагогических систем. В целом данная работа в известном смысле имеет, прежде всего, методологическое значение, т.к. в качестве познавательных исследовательских регулятивов используется метод восхождения от абстрактного к конкретному, что и задает ее логическую специфику и способствует реализации задач по созданию абстрактной модели педагогической деятельности.

Такое исследовательское отношение к педагогике преодолевает частичные методы эмпирических наблюдений и случайных обобщений. Метод восхождения позволяет относиться к педагогике научно, тем самым, создавая саму педагогическую науку, которая начинается с выделения качественного единства объекта (как выделения субстанции системы) и с анализа проблемы своего предмета. Движение к конкретизации предполагает внутреннюю дифференциацию системы, т.е. выделение типов педагогической деятельности. При этом в рамках системодейственного подхода любую типологизацию следует осуществлять, исходя из абстрактной модели системы деятельности, и все выделенные типы описывать с точки зрения норм деятельности. Условием такой типологизации является ее отвлеченность от самого транслируемого содержания.

Главной характеристикой данного исследования выступает тип педагогического взаимодействия, описываемый как разворачивающийся во взаимодействии процесс. Таким образом, процессуальное различие является основополагающим и базируется на различении социальных процессов воспроизводства и развития. Дифференциация этих процессов позволяет выделять педагогику образца, дидактическую педагогику, деятельностьную педагогику, индивидуально ориентированную педагогику. Следует понимать, что это модели, во многом упрощающие педагогическую ситуацию. В реальности существуют взаимовлияние, взаимопереплетение, проникновение одного типа в другой; указанные типы представлены не в своем чистом виде, а как модификации. Но, тем не менее, типологизация способствует выделению сущности того или иного педагогического взаимодействия. Такое рассмотрение педагогической системы позволяет указать и на механизм развития самой педагогики, поскольку одни типы строятся на разрешении противоречий, возникающих в других типах педагогической деятельности. Таким образом, данный подход позволяет рассмотреть и генезис системы педагогической деятельности.

Отмечается, что проделанная работа позволила произвести сравнительный анализ субъект-объектной и субъект-субъектной моделей системы педагогической деятельности. И в том, и в другом модельном типе существуют как технологическая педагогическая система, так и принципиально не технологизируемая система. Произведенный анализ также показал, что появление и развитие субъект-субъектной педагогики основано на разрешении противоречий субъект-объектной модели и их снятии.

Автор акцентирует внимание на том, что описанная модель не может отражать всего эмпирического многообразия, существующего в истории педагогической культуры. Тем не менее, по его мнению, эта модель выделяет те инварианты, которые существуют в системах педагогической деятельности и определяют ее системную педагогическую специфику. Исходя из данной модели, возможно производить дальнейшую конкретизацию типов педагогической деятельности, выделяя в них виды и подвиды на основе различных полаганий. В целом данная модель несет на себе функцию организующего материала средства, выступает как регулятив исследований в сфере педагогики.

Актуальным дальнейшим продолжением данной работы, отмечает автор, возможно построение исторической схемы развития педагогики на основе введенной здесь схемы с конкретизацией типов педагогических практик, существующих в культуре, а также конструирование современных педагогических систем, основанных на принципах субъект-субъектной модели педагогической деятельности.

Содержание диссертации отражено в следующих работах:

1. Попов А. А. Философско-педагогический подход в сфере культурной трансляции. /Философия образования и традиции русской школы. Спб.-1995, с. 120-122.

2. Попов А. А. Современное образование как условие личностного самоопределения. /Современная культура и изменения в содержании образования. Выш.З. НГУ. - Новосибирск.-1995, с.35-39.
3. Попов А.А., Фофанов В.П. Философско-педагогическая позиция в процессах культурной трансляции/Экономика и гуманитарные науки. НГАС. - Новосибирск.-1995, с.49-51.
4. Попов А.А. Личностное самоопределение и структурные процессы современного образования./Художественное познание мира и новые пути в образовании. Бийск.-1995, с. 39-42.
5. Попов А.А. Развитие онтологических представлений и идея человека./Ценности в современном мире. Кемерово.-1995, с.43-49.
6. Лозинг В.Р., Попов А.А. Специфика организации учебной деятельности в системе развивающего образования (на материале системы дополнительного образования)//Образование и социальное развитие региона. - Барнаул № 3-4, 1996, 51-55.
7. Попов А.А. Содержание современной системы педагогической деятельности./Экономика и гуманитарные науки. НГАС. -Новосибирск.-1996, с.37-39.
8. Попов А.А. Тьюторство как педагогическая система культурного самоопределения./Тьюторство: идея и идеология. - Томск.-1996, с.49-56.
9. Попов А.А. Культурная региональность индивидуальности в контексте индивидуально ориентированной антропопрактики./Индивидуально ориентированна педагогика, - Москва-Томск,-1997, с.44-52.
10. Попов А. А. Педагогика и тьюторство в пространстве трансцендентной реальности (обоснование места возникновения открытого образования) педагогика самоопределения и проблемный поиск свободы, - Барнаул, 1997, 8-38.
11. Попов А.А. Методологические вопросы организации педагогической деятельности: проблема типологии педагогических практик. /Новые технологии образования. Их роль в развитии и саморазвитии личности школьника. -Бийск.-1997, с.2-4.
12. Попов А.А. Тьюторская позиция по отношению к практике трансцендентальной педагогики. Тезисы доклада /Материалы 3-й Всероссийской научно-практической тьюторской конференции «Школа и открытое образование». - Томск- 1998, с.9-10.
13. Попов А.А. Культура постмодернизма как основание образовательных технологий формирования «открытого общества»./Школа и открытое образование. Москва-Томск.-1999, с.30-34.
14. Попов А.А. Метафизика как гуманитарная практика антропологического представления (историко-философское исследование)./Педагогика самоопределения и гуманитарные практики. - Барнаул.-1999, с.48-60.
15. Попов А.А. Педагогика самоопределения: социально-технологический контекст проекта (на пути к дидактике открытого образования)./Педагогика самоопределения и гуманитарные практики. - Барнаул.-1999, с.98-119.