



УДК 37.015.2

СХЕМА АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Г.Н. ТРАВНИКОВ*Институт инновационной образовательной политики и права
«Эврика – Пермь»**e-mail: travnikovgn@mail.ru*

В статье показана специфика педагогической деятельности. Рассматривается системно-антропологический анализ инновационной педагогической деятельности. Приводится структурное понимание инновационной педагогической деятельности, позволяющее говорить о новом измерении деятельности педагога и направлении развития.

Ключевые слова: деятельность, инновационная педагогическая деятельность, система, системно-антропологический подход.

Специфика педагогической деятельности, в том числе и инновационной, заключается в ее направленности на развитие субъекта, что в корне меняет понимание деятельности в целом и требует переосмысления категориальной системы педагогики как науки.

В философии примером создания системы категориального аппарата могут служить философские системы эпохи Нового времени, например, у Декарта субстанция, оставаясь первой категорией, из которой выводятся другие, сохраняет двойственность, являясь материальной и духовной одновременно¹. Другим подходом к построению категориальной системы является система Гегеля, в которой, по утверждению немецкого философа, важна не столько истина, сколько правильный путь к ней², важен метод перехода от одной категории к другой. В нашем случае крайне важно принятие определенного образа человека и педагогической деятельности как исходной для педагогики как науки.

Только педагогическая деятельность и является способом бытия педагогической реальности. Бытие педагогической деятельности сопряжено со становлением и развитием педагогической реальности, включая не только воспитание, образование, субъект-субъектные отношения ученика и учителя, но и, как главное условие, становление новой индивидуальности ученика. В философском смысле небытие как потенциал нового мира заложено в этой новой индивидуальности в качестве будущего творчества.

Активно воздействуя на бытие, небытие может разрушать его однородность, порождать наличную определенность бытия, его качественное многообразие, дифференциацию, зажигать его неоднородностью, пробуждать в нем силы спасительной самоорганизации. Благодаря этому категория педагогической деятельности может характеризовать взаимоотношение возможности и действительности, внутреннего и внешнего. При этом деятельность понимается как бытие учителя, соединенное с небытием ученика.

Внутреннее и внешнее в данном случае следует понимать обобщенно: с одной стороны, как внутреннее противоречие, необходимость, закон, порядок и т.п., с другой, как внешнее противоречие, случайность, явление, хаос и т.п. С точки зрения действительности педагогическая деятельность выражает сущность субъекта (учителя или основание бытия педагогического процесса), а с точки зрения возможности она выступает как свобода развития (ученика или основание небытия этого процесса).

Со стороны внутреннего к педагогической деятельности примыкает субъект, а со стороны внешнего – объект (рис. 1). К этому вектору следует добавить расщепление педагогической деятельности на реальную, с одной стороны, и на потенциальную и будущую, с другой. В приведенной ниже структурной схеме деятельности главными категориями обозначены цель, средство, результат, субъект и объект. Вокруг каждой из них группируются более частные категории-понятия.

¹ Декарт Р. Избран. произведения. М.: Политическая литература, 1950. – С. 342–344.

² Гегель Г.В.Ф. Наука логики. СПб.: Наука, 1997. – С.84.

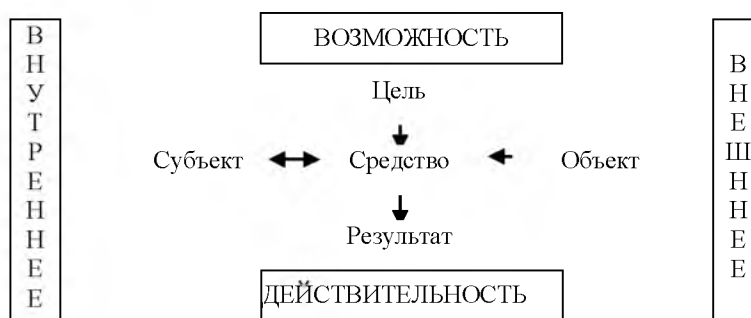


Рис. 1. Опосредование возможности и деятельности, внутреннего и внешнего с помощью элементов педагогической деятельности

Рисунок 1 показывает, что учитель и ученик как субъекты педагогической деятельности связаны целью инновационной педагогической деятельности, которая выступает измерителем субъективности. Средство выступает как опосредующее звено между целью и результатом, также между внутренним и внешним, оно осуществляет взаимопосредование возможности и действительности, тем самым связывает субъект и объект. Результатом инновационной педагогической деятельности в процессе движения от цели субъекта выступает знание ученика, которое открывает путь к новой цели и новому результату – индивидуальности ученика.

Цель прямым образом принадлежит к возможной составляющей педагогической деятельности, а результат – к действительной. Средство же является опосредующим звеном между целью и результатом. В рамках широкого контекста средство можно представить как элемент педагогической деятельности, который помогает осуществлять взаимопосредование возможности и действительности. Это средство есть опосредующее звено не только между целью и результатом, но и между субъектом и объектом, между внутренним и внешним.

Без указанного опосредования не может быть освоения субъектом объекта и, значит, не может быть педагогической деятельности. В зависимости от того, насколько развиты и совершенны средства, следует судить о степени развития и сложности педагогической деятельности, о глубине освоения субъектом объекта. Через средство педагогической деятельности происходит взаимопосредование внутреннего и внешнего, которые представляют собой соответственно субъект и объект. Притом чем сложнее и совершеннее педагогическая деятельность, тем глубже она опосредует, охватывает субъект и объект, при этом субъект становится все больше деятельным, культурным, а объект все больше вовлекается в орбиту деятельности субъекта, осваивается, окультурируется. Внутренняя культура субъекта и культура окружающей среды, культурная среда – вот что создает, формирует педагогическую деятельность. Подобно движению от цели к результату и от достигнутого результата к новой цели происходит и движение от субъекта к объекту и от объекта к субъекту.

Предложенную схему можно применить к инновационной педагогической деятельности. В обычной деятельности расщепление возможности и действительности происходит относительно средства, а в педагогической деятельности должно происходить и относительно объекта, который становится субъектом. Так что появляется новое измерение самой деятельности, а в ней – несколько измерений субъективности (цель учителя и ученика).

Заметим, что ряд структур человеческой деятельности уже описан в литературе³. В самом абстрактном виде специфика системности выражена в определении, предложенном А.И. Уемовым: «Системой будет являться любой объект, в котором имеет место какое-то отношение, обладающее заранее фиксированным свойством»⁴.

³ Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М.: Изд-во пск. куль. политики, 1995. – С.259.

⁴ Уемов А.И. Системный подход и общая теория систем. М.: Наука, 1987. – С.120.

Весьма интересным, на наш взгляд, является подход В.Н. Сагатовского, который предложил определение системы «как конечного множества элементов, объединенных динамическими и статистическими отношениями, которые с необходимостью и достаточностью обуславливают наличие целенаправленных свойств, позволяющих решать системопорождающие противоречия в определенных внешних условиях»⁵.

В настоящее время в педагогике используется системный подход, который анализирует деятельность педагога с позиции ее системности и полноты, хотя и не подразумевает нового измерения самой инновационной педагогической деятельности. Важность системного анализа заставляет нас проанализировать этот подход к педагогической деятельности, что позволит противопоставить ему новый, антропологический подход к педагогической деятельности как к инновационной. Если системный анализ необходим для выявления целостной картины педагогической деятельности и для ее реализации в целом, то антропологический важен для расстановки акцентов в рамках этого целого. Но главным оказывается не системный, а антропологический подход. Поэтому соединенный системно-антропологический анализ инновационной педагогической деятельности актуален для понимания ее структуры.

Факторы, необходимые и достаточные для возникновения и существования системного объекта, можно разделить на три группы: системобразующие (структурно-функциональный блок), системопорождающие (генетический блок) и системобуславливающие (блок условий).

Осознание охарактеризованных выше факторов образует последовательность основных этапов системного подхода (рис. 2).

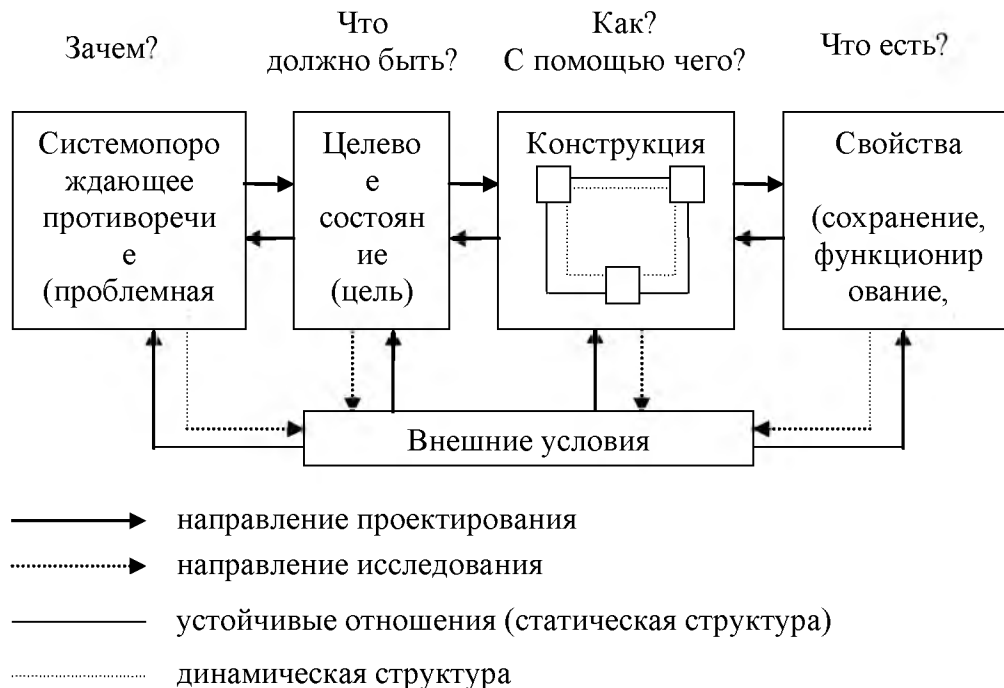


Рис. 2. Последовательность основных этапов системного подхода

На данном рисунке выделены необходимые и достаточные для возникновения и существования системного объекта факторы: системопорождающие (проблемная ситуация, целевое состояние), системобразующие (свойства существования, функционирования, развития объекта, а также конструкция, обеспечивающая наличие этих свойств) и системобуславливающие (условия).

⁵ Сагатовский В.Н. Системная деятельность и ее философское осмысление. М.: Высшая школа, 1982. – С.18.

Согласно предложенной схеме проблемная ситуация развития педагогической технологии является общей, а проблемная ситуация усвоения материала учеником и повышения интереса к педагогической деятельности и инновации (в традиционной школе они резко отделены друг от друга) учителя – сугубо подчиненной. В данном случае учителю педагогической наукой диктуется направление деятельности, однако совершенно не учитывается способность к развитию и саморазвитию самих учителя и ученика. Технология такого типа проектирует работу учителя как винтика-исполнителя, лишённого субъективности⁶. Реализованное для разделенного труда массового промышленного производства отчуждение переносится и на воспитательный процесс, в котором ставится задача изготовить ученика по нужным шаблонам, определенным взрослыми. Таким образом, мы видим, что системный подход не предусматривает ниши для субъективности учителя, а тем более ученика.

Антропологический подход дает принципиально другое понимание схемы деятельности вообще и педагогической в частности. Прежде всего, это касается обратной связи в деятельности внешней к субъекту, при этом деятельность приобретает четко выраженный отчужденный характер, и главным предметом педагогической деятельности и антропологического подхода является возможность внутренней рефлексии, внутренних условий. Таким образом, антропологический подход привносит в схему деятельности внутренние условия деятельности, а также расщепление этого внутреннего условия на условия учителя и условия ученика. Аналогично появится новое измерение для новых свойств учителя и ученика, которые они приобретают по ходу реализации задачи внешней, а тем более, внутренней.

Внутренние условия, особенные цели, уникальные свойства, все это измерение, которое не входит в отчужденную схему общей деятельности, но предполагается для человека развивающегося. В этом случае необходимо говорить о построении проективных, исследовательских, динамичных связей новых измерений и о взаимодействии между измерениями новой, расширенной схемы антропологической инновационной педагогической деятельности.

Системный подход, опирается на средство как ключевой механизм деятельности и развития. Однако при антропологическом подходе центральное положение человека, прежде всего, проявляется в том, что в центре внимания оказывается задача развития не столько средства, сколько индивидуальности со своим аппаратом мотивации и индивидуального бытия, тогда как

В контексте инновационной педагогической деятельности системный подход решает задачу развития человека через его осредствление новыми навыками, технологиями, техниками и знаниями. Антропологический подход показывает, что современная цивилизация слишком односторонне опирается именно на средства, упуская развитие личности и субъективности индивидуальности.

Выше мы противопоставляли понимание деятельности вообще антропологическое понимание деятельности. В центре первого – развитие средства, в центре второго – развитие индивидуальности вначале учителя, затем ученика. Речь идет о том, что антропологический подход предполагает центральным понятием в определении деятельности не переход от возможности к действительности первого типа (возможность средства), выраженного в развитии средства, а переход второго типа (возможность учителя), предполагающего цель учителя и действительность, как ее видит учитель, а также возможность и действительность третьего типа (возможность ученика) и переход, особенный для этого случая.

При таком подходе возможность, действительность и переход между ними становятся многомерными, переход к новому средству, качественно меняющий результат образовательного процесса, например, получения нового, связанного с компьютеризацией знаний, вовсе не гарантирует, что при этом происходит переход второго, а тем более третьего типа.

Системный подход фиксирует процессуальные составляющие всесторонне, но не подразделяет на уровни типы самой возможности и действительности. Если же

⁶ Николлин В.В. Человек будущего в системе образования. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2007. – С.59.



допустить, что это ключевой момент педагогической деятельности, то упускается основной смысл понимания антропологической педагогической деятельности.

Антропологический подход, не отрицая необходимости перехода возможности в средства, требует отделить технологию первого типа перехода и связанные с ним инновации от перехода второго и третьего типа и связанных с ними инноваций, прежде всего, в силу специфики их реализации в инновационной педагогической деятельности. Следовательно, центральное место человека меняет понимание самого смысла педагогической деятельности, оценки и критериев развития педагогической деятельности, а следовательно, и определение инновации.

Системное развитие объединяет в себе развитие средства, все другие результаты соединяются и даны в нем и через него, что позволяет схематично определить многомерность переходов от возможности к действительности.

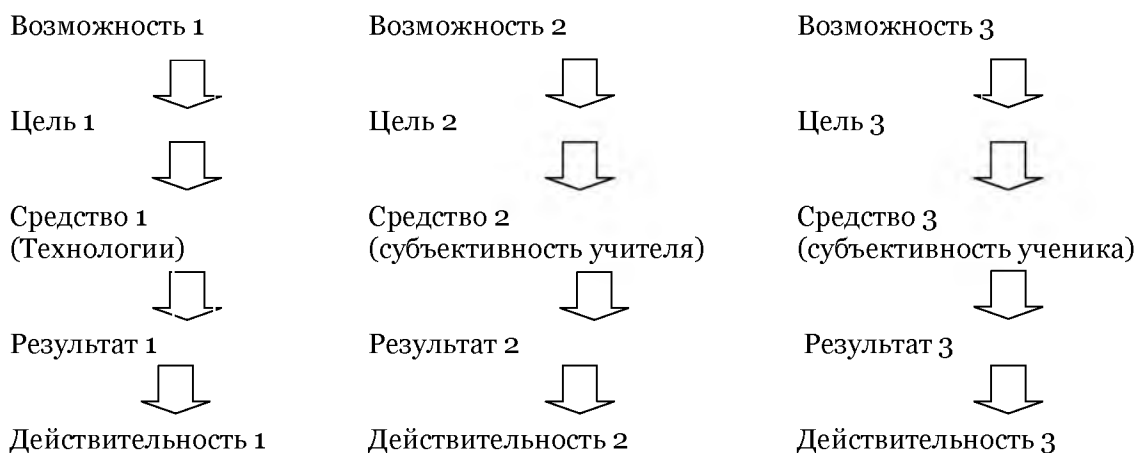


Схема. Синтетическая схема многомерности переходов от возможности к действительности

Антропологическое развитие предполагает распараллеливание трех плоскостей развития и процесса деятельности. Результат 1 – развитие средств, при которых ученик в основном воспринимается как функция и объект, а учитель – как работник, реализующий возможности средства. Результат 2 – развитие учителя, инновации субъективного характера, модернизация самого учителя и возможность его состояния как развивающегося человека. Результат 3 – возможность саморазвития ученика. Реально эти три результата противоречат друг другу, дают три разных перехода от возможности к действительности. Предложенная выше схема отличается от рисунков №1 и №2 тем, что в схеме инновационной педагогической деятельности возможность, действительность и переход между ними становятся многомерными. При этом центральным становится не переход от возможности к действительности первого типа (возможность средства), выраженная в развитии средства через технологии, а переход второго типа (возможность учителя), предполагающая цель учителя и действительность, как ее видит учитель, а также возможность и действительность третьего типа (возможность ученика, его саморазвитие).

Антропологическая инновационная педагогическая деятельность возможна только при синтезе всех трех результатов: развитии средства, развитии учителя, развитии и саморазвитии ученика. При этом главенство отводится саморазвитию ученика. На основании выявленной неточности схемы деятельности вообще по отношению к педагогической деятельности следует осуществить тщательный анализ категории инновационной педагогической деятельности. Отчасти переходы второго и третьего типа (понимаемые нами как развитие) являются инновационной педагогической деятельностью, при этом зачастую они игнорируются. В этом состоит проблема педагогики и ее теории.

Развитие системы педагогической деятельности может быть понято как восхождение индивидуума к целостному образу человека, при этом в процессе

восхождения человек конструирует свой внутренний мир – образовательное пространство – и самого себя как личность, реализуя смысл своего бытия и его цель и осуществляя выбор определенных средств педагогической деятельности. По нашему мнению, метод восхождения от абстрактного к конкретному, применяемый В.В. Давыдовым⁷, может рассматриваться в качестве идеала и нормы исследования и соответствовать своему объекту – деятельности как развивающейся системе, имеющей имманентную структуру «смысл – цель – средства – результат».

Между тем само это восхождение происходит не столько в открытиях педагогического типа, сколько в открытиях производственного, первого типа перехода. В промышленную эпоху структура «смысл – цель – средства – результат» играет ключевое и обоснованное положение как главный стержень и смысл развития общества, а в настоящее время эта схема устаревает⁸. В центре развития и инновации становится не столько средство, сколько развитие индивидуальности. Это развитие можно также понимать как развитие средства, только теперь не внешнего, отчужденного и овеществленного от человека, а внутреннего, происходящего в самом человеке как в главном носителе развития культуры. Но, тем не менее, антропологический подход подчеркивает разный смысл внутренне-индивидуального и внешне-осредствленного развития.

На место схемы «смысл – цель – средства – результат» необходимо поставить схему «смысл – цель – индивидуальность – результат». Более того, эту схему следует подразделить на две части: схему «смысл учителя – цель учителя – индивидуальность учителя – результат учителя» и схему «смысл ученика – цель ученика – индивидуальность ученика – результат ученика». В этом случае создается многомерность схемы инновационной педагогической деятельности, проявляющаяся в трех уровнях:

- 1) «смысл – цель – средства – результат»;
- 2) «смысл учителя – цель учителя – индивидуальность учителя – результат учителя»;
- 3) «смысл ученика – цель ученика – индивидуальность ученика – результат ученика».

Такой расклад педагогической деятельности определяет новый пласт отношений между уровнями, рисует совершенно разные типы инноваций, характерные для каждого из переходов.

Новое понимание инновационной педагогической деятельности позволяет говорить о новом измерении деятельности педагога, которое не определяется общей теорией деятельности и основанной на ней концепции педагогической деятельности, определяющей конкретную цель и задачи деятельности. Однако следует отметить, что, во-первых, конкретные цели каждого участника (в том числе средства, прокрустовым ложем определяющие путь и формы действия и учителя и ученика) являются различными. Во-вторых, помимо цели освоения знания, существуют цели конкретные, но не видимые современной теорией педагогической деятельности, в том числе цели развития ученика. В этом случае следует понимать педагогическую деятельность как антропологическую инновационную педагогическую деятельность, главной (синтезирующей все конкретные) целью которой является создание условий для диалога трех форм развития: средства, учителя и ученика. Это внутренняя структура инновационной педагогической деятельности, которую можно представить в виде клеточек развития индивидуальности. Подлинный синтез ценностно-смысловых установок перечисленных концептуальных положений инновационной педагогической деятельности возможен в рамках складывающейся в образовании антропологической парадигмы⁹. Антропологический подход в сфере педагогической деятельности – это, в первую

⁷ Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. – С.85.

⁸ Николин В.В. Человек будущего в системе образования. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2007. – С.54.

⁹ Травников Г.Н. Философско-антропологическая концепция инновационной педагогической деятельности. Пермь: Изд-во ПГТУ, 2010. – С.46.



очередь, его ориентация на человеческую реальность во всей ее полноте, это поиск средств и условий становления человека как субъекта собственной жизни¹⁰.

Список литературы

1. Блаубер И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. 182 с.
2. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. СПб.: Наука, 1997. 800 с.
3. Гегель Г.В.Ф. Философия религии. М.: Мысль, 1977. 574 с.
4. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа / Г.-В.-Ф. Гегель. – СПб.: Наука, 1999. – XLVII + 441 с.
5. Декарт Р. Избран. произведения. М.: Политическая литература, 1950. 712 с.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544 с.
7. Кайдалов В.А., Железняк В.Н. Философия и педагогическая теория. Пермь: Изд-во ПГТУ, 2004. 240 с.
8. Николин В.В. Человек будущего в системе образования. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2007. 270 с.
9. Сагатовский В.Н. Деятельность как философская категория // Философские науки. 1978. – №2. – С. 49-50.
10. Сагатовский В.Н. Системная деятельность и ее философское осмысление. М.: Высшая школа, 1982. 223 с.
11. Слободчиков В.И. Антропологический смысл теории развивающего обучения // Теория и практика развивающего образования в школе В.В. Давыдова: сборник. М.: Научный мир, 2007. 334 с.
12. Травников Г.Н. Философско-антропологическая концепция инновационной педагогической деятельности. Пермь: Изд-во ПГТУ, 2010. 239 с.
13. Уемов А.И. Системный подход и общая теория систем. М.: Наука, 1987. 272 с.
14. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М.: Изд-во шк. куль. политики, 1995. 759 с.

SCHEME OF ANTHROPOLOGICAL INNOVATIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY

G.N. TRAVNIKOV

*Institute of innovative educational
policy and law "Eureka – Perm"*

e-mail: travnikovgn@mail.ru

The scheme of specific character of pedagogical activity is shown in the article. The nature of this activity is revealed from the position of different approaches. Categorical structure of systematic object and systematic approach and then of anthropological approach were analyzed to get synthetic scheme of innovational pedagogical activity.

Key words: activity, innovational activity, system, systematic approach, anthropological approach.

¹⁰ Слободчиков В.И. Антропологический смысл теории развивающего обучения // Теория и практика развивающего образования в школе В.В. Давыдова: сборник. М.: Научный мир, 2007. – С.162.