

## ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПУТЕЙ РАЗВИТИЯ МЕТОДОЛОГИИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА И УЧАЩЕГОСЯ

*Автор определяет пути развития методологии совместной деятельности педагога и учащегося на базе современной методологии педагогики. Эти пути связаны прежде всего с разработкой теории деятельности и теории совместности на базах современной методологии педагогики (общепедагогической, категориально-субстанциональной, философии педагогики, общенаучной, внутридисциплинарной, междисциплинарной). Не меньшее внимание уделено также разработке динамической стороны методологии совместной деятельности педагога и учащегося, которое связано с определением идеальной, эталонной, диагностической, феноменологической, прогностической моделей совместной деятельности, взаимосвязанных и взаимообусловленных друг другом.*

Базой обоснования методологии совместной деятельности педагога и учащегося является разработанная нами современная методология педагогики. При ее разработке был использован принцип динамичности.

Современная методология педагогики выступает как более высокий уровень обобщения, который позволяет объединить традиционную и инновационную компоненты методологии педагогики. Одной из основных характеристик педагогики является ее динамичность.

В идеологии любого времени происходит взаимодействие двух мирозерцаний: аналитического (стремящегося к сохранению целостности, единства, к тождеству, к консервации состояния) и аритмологического (отражающего тенденции развития, изменения, преобразования, расширения, завоевания новых пространств и др.) (Н. В. Бугаев). Эти два мирозерцания необходимо рас-

сматривать как взаимодополняющие, а не как взаимоисключающие. Если аналитическое мирозерцание противостоит всему случайному, которое все более властно заявляет о себе в науке, то аритмология органически вписывает в себя случайное, исследуемое в рамках теории вероятности.

Для нас идея аритмологии важна в двух отношениях:

- во-первых — как идея изменения и обновления мира, как смена и замена одних парадигм жизни другими, как замена одних парадигм образования другими;
- во-вторых, мы обращаем внимание на неразрывную и прочную связь, которая существует между аритмологическим и аналитическим мировоззрением. По нашему мнению, нельзя говорить об абсолютном характере нового. Новое, рождаясь из недр старого, в то же время является его продолжением.

В данный момент можно констатировать конфликтную ситуацию между старой и нарождающейся новой методологией педагогики. К недостаткам традиционной методологии следует отнести:

– Относительную ограниченность, неполноту методологического знания. Содержание методологического знания не отражает или недостаточно полно отражает новое в педагогической науке. Это «запаздывание» методологии приводит к тому, что в ней не находят выражения такие важные моменты, как соотношение категории и субстанции, не в полной мере разработан вопрос о категориальных подходах к педагогике, о парадигмальном обосновании педагогики и т. п. Еще более неудовлетворительно решается проблема выделения и рассмотрения типов педагогики.

– Консерватизм по отношению к новому, нетрадиционному, отсутствие обогащения старого за счет включения нового приводит к «застывшему» педагогическому знанию. В результате этого складываются две автономные линии развития методологии, которые, по сути, противостоят друг другу.

– Позиция методологического знания «над», а не «внутри» теории и практики педагогики, педагогического процесса. Это приводит к высокому уровню абстрактности при отсутствии внимания к тому, как методология соединяется с теорией и практикой педагогики (педагогического процесса, совместной деятельности).

– Абсолютизация многих положений традиционной методологии, которая в основном складывалась в советский период. В результате процесс развития методологии трактуется главным образом на уровне совершенствования внутри абсолютизированной системы.

– Тенденция сужения предмета, содержания методологического знания до общепедагогической области педагогики

(воспитание, образование, обучение, педагогический процесс, механизмы развития личности: деятельность, совместная деятельность, взаимодействие, сотрудничество, отношение) и недооценка связей общепедагогического аспекта с другими базовыми основаниями педагогики (с общенаучным, с категориально-субстанциональным, с философией педагогики).

– Отсутствие систематизации в общепедагогическом базисе методологии.

Новые тенденции в развитии методологии педагогики также имеют свои отрицательные характеристики:

- достаточная стихийность, хаотичность развития, слабая структурированность, систематизированность, интегрированность;

- неукорененность в русской действительности, отсутствие связей с русской традицией;

- абсолютизация чужого, слепое заимствование западных идей и их некритическое перенесение на русскую почву;

- абсолютизация нового, что ведет к отрицанию старого. Так, например, в некоторых научных работах отсутствует категория «педагогический процесс». Он полностью заменяется концепцией;

- сужение «поля» методологии до рассмотрения в ней в качестве основополагающей категории «личность» (личностный подход, личностная парадигма, личностный тип педагогики). В то же время имеет место неразработанность категории личности.

В итоге традиционная методология педагогики нацелена в основном на выполнение охранительной функции, в то время как новые тенденции в методологии скорее выполняют разрушительные функции (разрушение старого). Поэтому на первый план выдвигается задача объединения указанных тенденций в методологии педагогики с целью усиления ее созидательного характера. Соединению

этих двух тенденций может служить создание универсальной методологии.

Разрешить это противоречие между старым и новым целесообразно эволюционным путем, через создание новой методологии педагогики на базе объединения инновационного и традиционного начал. К такому решению вопроса призывают многие ученые. Так Е. В. Бондаревская и С. В. Кульневич отмечают необходимость преодоления двух крайностей на пути создания современной методологии педагогики. Одна из них связывается с желанием оставить традиционную методологию педагогики в неизменном виде. Другая — с желанием сменить старое и заменить его новым. Имеется и идеологическая крайность — увлечение зарубежным опытом, что приводит к идеологическому и методологическому нигилизму. Предпочтение отдается конкретным технологиям, не имеющим общего основания. Их можно использовать только в жестко определенных автором рамках, обусловленных его личностными особенностями мировосприятия. «При этом упускается из виду, что до сих пор не удалось создать на Западе такую педагогическую концепцию, которая бы органично вписывалась в целостную философско-педагогическую картину мироздания»<sup>1</sup>.

По мнению А. Я. Данилюка, новая образовательная система жизнеспособна, если она сохраняет преемственность по отношению к традиционным системам, ограниченность которых она пытается преодолеть. Оптимальным вариантом, когда отношение между ними подчинено известному в науковедении принципу дополнительности: новая научная теория включает в себя старую как частный принцип. Данный принцип должен прослеживаться и в инновационных образовательных процессах, если только мы действительно хотим, чтобы нововведения были научно обоснованы и выраста-

ли из глубин педагогической культуры, а не вносились бы искусственно<sup>2</sup>. Следовательно, речь идет о педагогических инновациях в методологии педагогики.

В первой половине 90-х годов в вопросе о педагогической методологии обозначаются два противоположных направления, которые так или иначе существовали и прежде. Новое время придает им также общественную значимость и научную концептуальность. Первое направление может быть определено как методолого-педагогический нигилизм (Б. С. Гершунский, В. М. Розин и др.). Методолого-педагогический нигилизм направлен на вытеснение педагогики и внедрение философии образования, он отказывается педагогике в способности концептуального осмысления инновационного педагогического опыта в контексте новой социокультурной ситуации, не видит возможности ее качественного развития. Для решения проблем современной педагогики предлагают отказаться от самой педагогики. Методолого-педагогическому нигилизму противостоит другое направление методологических исследований, которое берет начало в конце 50-х — начале 60-х гг. Его можно было бы трактовать как методолого-педагогический традиционализм. Оно представлено именами И. Я. Лернера, В. Е. Гмурмана, М. Н. Скаткина и др.

Методологический нигилизм и традиционализм — два противоположных направления, которые предполагают и существенно дополняют друг друга, раскрывая, таким образом, динамический характер российской педагогики последних десятилетий. Традиционализм обеспечивает последовательность, постепенность и основательность в развитии методологической культуры. Он направлен на безусловное сохранение педагогики как целостной научной дисциплины. Но ему явно недостает решительности для понимания того, что в современных ус-

ловиях интенсивного развития научной и социальной жизни педагогика может быть сохранена только при ее качественном развитии.

В противовес традиционализму существует представление о том, что педагогика должна стать другой по отношению к самой себе. Именно это выдвигается на первый план и догматизируется нигилизмом. Но сразу же возникают другие проблемы. Отказ от преемственности исторического развития, разрушение научных традиций и школ, недоверие к самоценности педагогики в сочетании с неясной мыслью о «другой педагогике» создают ситуацию бессодержательного развития. Представление о новом качестве педагогического мышления лишено жизненно важных для любой научной идеи историко-педагогических традиций и обосновано, главным образом, личной позицией философствующих педагогов. Истина, как это обычно бывает, обнаруживает себя между крайностями. Переход педагогики в качественно новое методологическое состояние при сохранении ее исторически сложившейся научной культуры может быть осуществлен без надрывов, естественным образом<sup>3</sup>.

Итак, методолого-педагогический традиционализм стремится к сохранению тенденции, когда сущность педагогики определяется самой педагогикой, а методолого-педагогический нигилизм выступает за нахождение сущности педагогики за пределами педагогики.

Одним из путей решения данной проблемы является, прежде всего, создание баз методологии педагогики, которые отражали бы все основные современные тенденции развития методологии педагогики, то есть наиболее полно и системно раскрывали сущностную сторону современной педагогики. Современная методология педагогики традиционно представлена двумя разделами: разделом о сущности педагогики и разделом о

должном. Содержание первого из указанных разделов раскрывает следующие базы педагогики: общепедагогическую базу (она определяется с помощью системного подхода к предмету педагогики и включает в себя соответствующие элементы: развитие личности; педагогический процесс как общий механизм развития личности; механизмы развития личности — деятельность, взаимодействие, совместную деятельность, общение, сотрудничество); категориально-субстанциональную базу, которую эксплицируют категории и субстанции, участвующие в развитии личности (категории деятельности, личности, культуры, коммуникации, культурно-историческая категория); философию педагогики (в ее составе находятся следующие аспекты: онтологический, феноменологический, аксиологический, антропологический, гносеологический и праксиологический); внутридисциплинарную базу (она содержит в себе различные отрасли педагогики); общенаучную базу (в ней отражена связь педагогики с другими науками); междисциплинарную базу (ее образуют науки, развивающиеся на стыке педагогики с другими науками: этнопедагогика, психопедагогика, социальная педагогика и др.)<sup>4</sup>.

Вторым не менее важным вопросом является, по нашему мнению, соотношение между выделенными базами педагогики. Мы пришли к выводу о целесообразности интеграции всех баз методологии вокруг общепедагогической базы. В этом случае педагогика способна сохраниться как наука и теория, обладающая своей, присущей только ей сущностью, а, с другой стороны, она должна предстать во всей полноте и многообразии собственной сущности.

Разработку методологических основ совместной деятельности педагога и учащегося на базе новой методологии педагогики мы проводили по следующим

основным направлениям. Первое направление — это доказательство возможности прямых и непосредственных связей между «недеятельностной» и «деятельностной» методологиями. Приступим к аргументации этого утверждения.

«Деятельностная» методология выступает как система знаний об основах и структуре научной теории, о способах получения знаний, как теория конструктивного роста научного знания, исследования познавательного процесса (В. Я. Ярошевский), как научный способ установления основы.

Когда говорят о «деятельностной» методологии, это значит, что методология рассматривается как система принципов, а также способов организации и построения теоретической и практической деятельности, кроме того, — как учение об этой системе (Э. Г. Юдин). Это то, что определяет способы практической и познавательной деятельности, коротко методологию науки можно охарактеризовать как учение о методе научно-познавательной деятельности (В. С. Степин), как систему принципов и способов организации, построения теоретической и практической деятельности (Н. В. Бордовская), как учение о структуре, о методологической организации, о методах и средствах деятельности, как систему принципов, форм методов и средств образовательной деятельности. Методология базируется на научных идеях, определяющих смысл педагогической деятельности в целом.

Рассмотрим вопрос о возможности связей между «деятельностной» и «недеятельностной» методологией.

**Деятельность-категория (категориально-субстанциональная база универсальной методологии).** В категориально-субстанциональном базисе педагогики можно выделить деятельность как в качестве категории, так и в качестве субстанции: деятельностьную пара-

дигму, деятельностный тип педагогики. В рамках методологического подхода (Г. П. Щедровицкий), истоки которого базируются на идеях Гегеля и Маркса, носителем деятельности является уже не отдельный индивид. Наоборот, деятельность есть субстанция сама по себе, которая захватывает индивидов и тем самым воспроизводится. Такое понимание деятельности на примере языка сформулировал немецкий философ и языковед А. Гумбольдт. Принято считать, говорил он, что человек овладевает языком, но, может быть, правильнее было бы говорить, что язык владеет человеком, язык захватывает человека и заставляет двигаться по своим законам. Если же вы возьмете человеческий социальный организм, то непонятно, складывается ли социум из отдельных людей или он «изготавливает» отдельных людей с самого начала как элементы своей системы. Оказывается, что «существует» всего лишь одна единица — весь универсум человеческой деятельности.

**Деятельность-парадигма.** В педагогической парадигме заключены как основные принципы познавательной деятельности, так и формы реализации этих принципов (П. Г. Кабанов). Парадигма определяется как совокупность устойчивых характеристик, которые определяют содержательное сходство схем теоретической и практической деятельности независимо от степени их рефлексии.

**Деятельность-подход.** Подход определяет способы деятельности и по этой причине может считаться методологией (П. Г. Кабанов).

Специально предпринятый анализ позволяет утверждать, что и философию педагогики в качестве одного из базисов универсальной методологии можно рассматривать как имеющую деятельностьную основу. В связи с этим было доказано, что онтологический, феноменологический, аксиологический, антропологиче-

ческий, гносеологический аспекты философии педагогики имеют деятельностную основу. Приведем примеры, подтверждающие это: бытие, обладающее деятельностной основой, состоит из деятельности и общения (Л. П. Буева, Б. Д. Ломов); явление (педагогическое) — событие, в котором обнаруживается сущность педагогического взаимодействия и проявляется специфика действий педагога в той или иной форме. Деятельность, по мнению А. Н. Леонтьева, — это единица жизни, опосредованная психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что оно ориентирует субъекта в предметном мире; педагогическая среда — специально, сообразно с педагогическими целями создаваемая система условий организации жизнедеятельности детей, направленная на формирование их отношений к миру, к людям и друг к другу; среда воспитания — совокупность природных и социально бытовых условий, в которых протекает жизнедеятельность ребенка и становление его как личности; в педагогические средства включается разнообразная деятельность (труд, игра, учение, общение, познание); фактор (делающий, производящий) — причина, движущая сила какого-либо изменения явления; выделение в качестве факторов развития личности фактора деятельности; ситуация — совокупность внешних условий, факторов, действующих на человека и обуславливающих его деятельность наряду с субъективными, внутренними условиями.

Педагогический базис универсальной методологии можно также интерпретировать как имеющий деятельностное основание. В связи с этим следует доказать, что предметом педагогики является педагогическая деятельность, что сущностью личности и ее развития выступает деятельностное начало, что воспитание, образование, обучение следует по-

нимать как деятельность, что педагогический процесс (образовательный, воспитательный, процесс обучения) базируется на деятельности, что отношение, общение, сотрудничество могут интерпретироваться как деятельность. Доказательством всего этого служит то, что ряд исследователей определяют предмет педагогики через деятельность (В. В. Краевский, И. П. Подласый, Н. В. Бордовская и др.).

Во многих случаях понятие личности выводилось из понятия деятельности: широкое распространение получило понимание личности как реального, деятельностного человека (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, А. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, Н. И. Рейнвальд, С. Л. Рубинштейн).

Можно доказать, что и в общенаучной базе методологии педагогики деятельность может выступать как ее сущность.

**Деятельность-философия.** Есть ученые, которые считают, что философия является формой духовной деятельности, на основе чего вырабатывается мировоззрение (Л. А. Никифоров, П. Г. Кабанов).

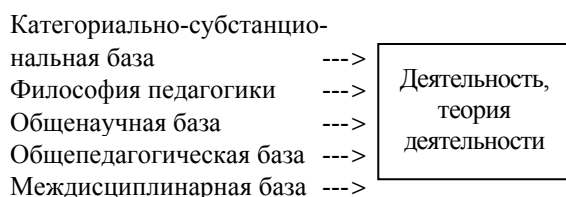
**Деятельность-социальная психология.** Социальная психология — это отрасль психологической науки, которая изучает факты, закономерности и механизмы поведения, общения и деятельности личности, обусловленные включением общностей. Одним из основных разделов социальной психологии является совместная деятельность.

**Деятельность-психология.** Основным способом существования психического является его существование в качестве процесса, в качестве деятельности (С. Л. Рубинштейн). Деятельность может выступать также сущностной стороной истины, идеализации, мировоззрения, структурализации.

**Деятельность-закон.** Закон выступает и в качестве методологии деятельности (П. Г. Кабанов).

**Деятельность-идея.** Идея может явиться активным началом в самой деятельности. Идея, объединяясь с деятельностью, дает понятие «идеология деятельности» (П. Г. Кабанов). В идее заключена цель деятельности. В этом случае идея представляет цель деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод, что «недеятельная» часть методологии педагогики («знание о знании», в нашем случае это — категориально-субстанциональная база, философия педагогики, общенаучная база педагогики, внутринаучная база, общепедагогическая база) не является нейтральной по отношению к теории деятельности, а тесно связана с ней. В итоге мы приходим к следующему пониманию связи между универсальной методологией и деятельностью:



Если первое направление связи современной методологии педагогики с теорией совместной деятельности направлено на установление связей между выделенными базами методологии педагогики и деятельностью, то второе направление предусматривает выяснение связей между базами методологии педагогики и совместностью.

#### **Философия педагогики — совместность**

**Онтологический аспект совместности.** Одним из важнейших законов бытия является всеобщая связь явлений, которая ведет к онтологическому единству мира. Это единство, в свою очередь, служит высшим регулятором совместной жизни. Поэтому бытие предстает как общественное бытие, то есть бытие, обладающее определенной общностью. Выделяют следующие виды общности:

глобализм, который предполагает единство общечеловеческих признаков; «глобальное общество», когда общественная жизнь человека рассматривается как интегративное множество общностей (Ян Щепаньский); всеединство и тождество, когда происходит идентификация жизни на основе определенных признаков; совместное бытие (Хайдеггер, Ясперс); совместная жизнедеятельность, когда бытие понимается как деятельность + общение (Б. Ф. Ломов, Л. П. Буева).

**Феноменологический аспект совместности.** Поскольку феноменология — это наука о «являющемся» бытии, то бытие проявляется в явлении, в ситуациях, факторах, средствах. Если мы берем за основу общественное бытие в целом или любую его форму, то сущность этого совместного бытия и будет проявляться во всех феноменологических атрибутах бытия.

**Антропологический аспект совместности.** В этом случае человек предстает в своей коммуникативной сущности: единство в человеке «я» и «ты» (Ф. Шлейермахер, Л. Фейербах); бинарно-общенческая природа личности (В. Н. Мясищев) и в связи с этим — выделение коммуникативных признаков личности; личность как совокупность (ансамбль) реальных, чувственно-предметных, через вещи осуществляемых отношений данного индивида к другим индивидам (Э. В. Ильенков).

**Гносеологический аспект совместности.** В теории обучения имеют место такие понятия, как «коммуникативное состояние» (оно характеризует данного индивида в состоянии общения с другим индивидом); «социальный интеллект» (Ю. Н. Емельянов) как способность на основе своего социального опыта понимать не только самого себя, но и других людей; «опыт межличностного общения»; «профессионально-коммуникативная компетентность»; «коммуникативная компетентность».

*Аксиологический аспект совместности* как проблема реализации определенных ценностей в общении.

*Общепедагогическая база — совместность.* В данной базе, как уже об этом было сказано выше, имеют место три части: развитие личности; педагогический процесс как общий механизм развития личности; механизмы развития личности (деятельность, совместная деятельность, взаимодействие, общение, сотрудничество, отношение). В нашем случае развитие личности означает развитие в ней совместностей, общий механизм развития личности строится на базе механизмов развития личности, каждый из которых несет в себе совместность; каждый из механизмов развития личности (совместная деятельность, отношение, взаимодействие, сотрудничество, общение) несет в себе совместность. Совместность включает в себя не только связь, но и отношение, которое отражает характер данной связи. Совместность и характеризует отношение, т. е. данную связь. С помощью специального анализа нам удалось выяснить, что механизмы развития личности могут обладать следующими совместностями:

— Взаимодействие — *взаимосодействие* в обучении, воспитании, образовании.

— Сотрудничество — развитие взаимопологающей активности, сложение в единый целенаправленный пучок энергий педагога и учащегося, направленных на воспитание, образование, обучение.

— Отношение — демократическое отношение как отношение, признающее человеческое равенство учащегося с учителем, в отличие от авторитарного или либерального характера отношений. Кроме того, на базе отношений строятся воспитательные и образовательные системы: совместность с самим собой (А. Дзенушкайте); отношение «я — ты» как потребность человека в человеке

(В. А. Сухомлинский); отношение «Я — мы» (А. С. Макаренко).

— Общение — единство, основанное на естественной совместности, в отличие от монической или дуалистической совместности.

*Категориально-субстанциональная база педагогики — совместность.* Речь идет о построении педагогики на категории или субстанции коммуникации, обладающей определенной совместностью. На Западе развивается коммуникативная теория воспитания, коммуникативная дидактика, коммуникативная педагогика, где все педагогические феномены трактуются с позиции категории общения. В этом плане можно назвать работы, например, таких западногерменских авторов, как К. Шеффер и К. Шаллер, К. Моленхауэр, Г. Херингер, Г. Альборн, В. Попп, М. Хаген, американцев Н. Гейджа, Ч. Бидуэлла и др.

По поводу коммуникативной педагогики следует сделать два замечания. В качестве предмета педагогики может выступать не только общение (как это имеет место у В. А. Сухомлинского, П. И. Пидкасистого), но и любая из форм коммуникации. Второе — категория коммуникации, превращаясь в субстанцию, начинает определять сущность всех категорий, входящих в категориально-субстанциональную коммуникацию как системное образование: коммуникация + личность = коммуникативная теория личности; коммуникация + культура = коммуникативная культура; коммуникация + деятельность = коммуникативная деятельность.

Перейдем к вопросу о связи статической и динамической сторон методологии совместной деятельности педагога и учащегося. Динамическая сторона совместной деятельности связана с созданием определенных моделей совместной деятельности: идеальной, эталонной, диагностической, феноменологической и прогностической. Идеальная модель со-



вместной деятельности фактически рассмотрена нами выше, так как она представляет собой разработку совместной деятельности (теории деятельности, теории совместности) на основе баз универсальной методологии педагогики. Теперь необходимо перейти от идеальной модели к эталонной.

Эталонная модель базируется на выборе некоей актуальной идеи, на основе которой строится современная концепция совместной деятельности педагога и учащегося. Такой основной идеей совместной деятельности педагога и учащегося для нашего исследования явилась проблема преодоления отчуждения. В связи с этим мы рассматриваем прежде всего онтологический аспект исследования, где проблема отчуждения связана с глобализмом как актуальной проблемой современности. Нами было доказано, что совместная деятельность необходимо входит в современную концепцию глобализма как его стержневая, ценностно-содержательная часть.

Известно, что проблема преодоления отчуждения ставилась и решалась на разных уровнях, а именно: на социально-экономическом уровне (К. Маркс), на социально-психологическом (Э. Фромм), в рамках христианского представления о бытии (Е. Н. Трубецкой).

Следует выделить и отдельно рассмотреть вопрос о том, как данная проблема преодоления отчуждения вписывается в современное бытие, то есть насколько она органически связана с проблематикой глобализации. Совместная деятельность вписывается в глобализм в том случае, если глобализм приобретает синергетический характер, то есть рассматривается с позиций синергетического историзма. Синергетика и понимается как совместная деятельность, как совокупность энергий. В глобализме синергетика выступает как социальная синергетика. Разработчики синергетической

теории глобализма различают прежде всего социально ответственную глобализацию и социально безответственную глобализацию. Последняя олицетворяет рыночный фундаментализм<sup>5</sup>. В связи с этим разводятся понятия «деятельность» и «антидеятельность». Антидеятельность создает своеобразное отчуждение человека от результатов его деятельности. Причиной, порождающей антидеятельность, выступает целевая инверсия, когда цель (а ею является духовный идеал, имеющий в качестве ценности истину, добро и красоту) меняется местами со средством (им является утилитарная ценность — богатство, власть, слава)<sup>6</sup>.

Э. Фромм доказывает, что на основе чисто рыночных отношений формируется «рыночный человек», то есть эти отношения превращают живого человека в мегамашину, в объект продажи и обмена. «Рыночного человека» характеризуют преобладание рассудочности, манипулятивного мышления, атрофия эмоциональной жизни. Чувство товара, отсутствие умения любить и ненавидеть, утрата каких-либо эмоциональных связей с людьми, даже с самыми близкими, абсолютизация в жизни престижа и комфорта и др. Преодоление «кризиса идентичности» современного человека Э. Фромм связывает с развитием в жизнедеятельности общества философии не только «иметь», но прежде всего «быть»<sup>7</sup>.

Вероятно, к организации такой жизнедеятельности следует отнести концепцию Ф. Янга, согласно которой новый принцип социальной жизни капиталистического общества связывается с неократией. Под этим понимают сотрудничество в организационном порядке, получение взаимных выгод — это представительство свободного народа как в бизнесе, так и в правительстве, где благо народа поставлено выше прибыли, это общее регулирование социальных проблем в кооперативных предприятиях.

Е. Н. Трубецкой трактует проблему отчуждения как уход смысла жизни в бессмыслицу, связанную с потерей «вертикали жизни» и переходом ее только к «горизонтали жизни»<sup>8</sup>.

Некоторые исследователи устанавливают связь проблемы отчуждения с сущностью «индустриального общества». Для преодоления такого отчуждения необходимо возвысить нравственность над техникой.

К. Ясперс призывает посмотреть на современные научно-технические достижения с позиции «технического пессимизма, ибо, по его мнению, созданный человеком мир техники стремится разрушить природу самого человека.

Следующим этапом рассмотрения проблемы преодоления отчуждения является ее педагогическая концептуализация. В чисто социальном плане она связывается с рыночным типом педагогики (А. П. Валицкая). В педагогическом плане приобретает значение методология личностно-центрированного и личностно-отчужденного образования (Н. Э. Гусинский, Ю. И. Турчанинова). Однако эта методология дана пока на описательном уровне, а не на концептуальном. Ее концептуализация связана в нашем исследовании со следующими моментами: основное звено данной методологии — это отношение между внутренним и внешним; базовым основанием личностно-центрированного образования является педагогика личности; к личностно-отчужденной методологии ведет педагогика формирования (когда развитие личности понимается как перевод внешнего во внутренний план личности, где внешнему принадлежит ведущая, доминирующая роль), а на личностно-центрированную методологию ориентирована педагогика развития (где внутреннее является главным в присвоении внешнего); содержание личностно-центрированного образования составляет универсальное представление о бытии,

когда вертикальное является доминантой по отношению к горизонтальной составляющей бытия, содержание личностно-отчужденного образования определяется бытием, когда происходит отпадение горизонтали бытия от его вертикали; к личностно-отчужденному образованию ведет деятельностный подход в педагогике, в то время как к личностно-центрированному образованию приводит личностный подход в педагогике.

В эталонной модели мы рассматриваем также содержание основных совместностей: совместность внутреннего и внешнего; совместность с собой, с другим, с делом как универсальная совместность, моническая совместность, дуалистическая совместность, естественная совместность; взаимопонимание, взаимопомощь, взаимообогащение; самовыражение и самоутверждение личности в совместной деятельности как показатель совместности личности со своей социальной ролью; идентификация как «привязка» личности к своей социальной роли, выделение типов учащихся в зависимости от степени вовлеченности их в свою социальную роль; выделение типов педагогов на основе их культурно-исторического призвания.

Рассмотрение данных совместностей призвано внести существенные уточнения в методологию личностно-отчужденного и личностно-ориентированного образования. Если мы будем развивать личностно-центрированное образование, в котором есть ориентация личности только на самого себя, но не развита ориентация на другого, то неизбежно придем к негативным последствиям. М. Макмагон пишет: «Учителя, безоговорочно испытывающие благоговейный трепет перед понятием человеческой уникальности, поддерживают гуманизм странного рода, когда из чувства долга акцентируют те индивидуальные черты, которые разъединяют учащихся... Моло-

дое поколение, приучающееся больше ценить те человеческие черты, которые разъединяют, нежели те, которые объединяют людей, ожидает участь жертвы отчуждающих сил постиндустриального социального порядка». На этой почве, полагает Макмагон, вызревает апатия, некоммуникабельность и отчуждение личности как болезненное состояние человеческой психики, мучительный разлад с окружающей действительностью<sup>9</sup>. Ориентация только на себя ведет к формированию «дуалистической» совместности (Н. Бердяев), когда между людьми образуется бездна. В то же время нежелательна и другая крайность — так называемая «моническая» совместность, когда одна природа поглощает другую. Желательна «естественная» совместность, когда ориентация на себя органически сочетается с ориентацией на другого.

В правильном соотношении нуждается также диада «внутреннее—внешнее». Отрыв внутреннего от внешнего приводит человека к робинзонаде.

Следует также отметить, что самовыражение и самоутверждение личности как показатель социальной самоидентификации имеет свою иерархию: реализация — самореализация — самоосуществление. Отпадение высших начал жизни, связанных с отсутствием жизненного предназначения, наличия сверхзадач, ведет к отрицательным последствиям. Н. Бердяев в связи с этим замечает, что когда человеческая личность ничего не хочет знать, кроме себя, она распыляется, допуская вторжение низких природных стихий, и сама исходит из этой стихии. Когда человек ничего не признает, кроме себя, он перестает ощущать себя, потому что для того, чтобы ощущать себя, нужно признать и не себя. Это и дает ощущение человеческой индивидуальности. Безграничное же самоутверждение, не желающее ничего знать над собой, которое оказалось пределом гума-

нистических путей, ведет к потере человека<sup>10</sup>.

От рассмотрения идеальной модели совместной деятельности педагога и учащегося перейдем к эталонной модели. Содержание эталонной модели определяется в целом содержанием идеальной модели, которое обусловлено раскрытием сущности методологии педагогики. Однако содержание эталонной модели должно строиться не на всей сущностной основе идеальной модели, а лишь на интегративном, актуальном для данного исторического периода и пространства уровне интерпретации проблемы. Такой актуальной проблемой совместной деятельности педагога и учащегося является преодоление отчуждения в условиях глобализма, перевод этой проблемы в педагогические рамки и нахождение путей ее решения в рамках образовательного пространства и идентификации в нем личности учащегося.

Перейдем к рассмотрению диагностической модели совместной деятельности педагога и учащегося. Она соответствует выделенным и описанным нами конструктам совместной деятельности: внешнее—внутреннее; моническая, дуалистическая, естественная характеристика совместности; личностно-культурологический конструкт совместной деятельности, связанный с выделением типов педагогов; личностный обмен; самовыражение и самоутверждение педагога и учащегося в совместной деятельности; личностно-деятельностный конструкт как совместность учащегося со своей социальной ролью; универсальный конструкт совместной деятельности, связанный с выделением триады: совместность с собой, совместность с другим участником совместной деятельности, совместность с делом; конструкт, связанный с внутренним принятием другого участника совместной деятельности: взаимопонимание, взаимопомощь, взаимообогащение и др.<sup>11</sup>

При разработке диагностической модели совместной деятельности педагога и учащегося были реализованы следующие положения:

1. Концептуализирована проблема изучения с помощью диагностических методик совместности учащегося с содержанием образования (методика для учащегося «Что дают мне уроки в школе?»).

2. Выделены типы учащихся по степени совместности учащихся со своей социальной ролью.

3. Поставлена задача изучения совместности учащегося с учителем на личностном уровне (методика для учащихся «Что дает мне общение с учителем?»).

4. Определена необходимость изучения самовыражения и самоутверждения личности как учащегося, так и педагога в их совместной деятельности (методика для учащихся «Как происходит самовыражение и самоутверждение моей личности на уроке?», методика для педагога «Как происходит самовыражение и самоутверждение моей личности на уроке?», «Что меня радует в самовыражении и самоутверждении учащихся класса на уроке?», «Что меня огорчает в самовыражении и самоутверждении учащихся на уроке?» и др.).

5. Разработаны методики для изучения совместности учащегося со своим жизненным опытом (методика для выпускников школ «Если бы я стал маленьким и опять пошел учиться в школу...»).

6. Выделены критерии различения разных типов педагогов.

7. Рассмотрена проблема обмена, формирования качеств совместности в личности учащегося (методика для учащихся «Кто оказывает влияние на формирование моей личности?»).

8. Разработаны критерии определения совместности учащегося в школе, с проживанием учащимся жизни в школе (методика для учащихся «Является ли школа для меня вторым домом?») и др.

9. Особо подчеркнута проблема изучения совместности учащегося с образовательной средой (методика «Как относятся ко мне окружающие?»).

С помощью разработанных методик в ходе опытно-экспериментальной работы в ряде школ Санкт-Петербурга получен большой массив данных (более 100 тыс. единиц).

На прогностическом уровне выработаны рекомендации в адрес вуза, органов образования и школ по совершенствованию работы данных учреждений в области совместной деятельности педагога и учащегося, разработан спецкурс «Развитие методологии совместной деятельности педагога и учащегося».

В нашей статье мы попытались определить пути развития методологии совместной деятельности педагога и учащегося на базе современной методологии педагогики. Эти пути связаны, прежде всего, с разработкой теории деятельности и теории совместности на базах современной методологии педагогики (общепедагогической, категориально-субстанциональной, философии педагогики, общенаучной, внутридисциплинарной, междисциплинарной). Не меньшее внимание уделено также разработке динамической стороны методологии совместной деятельности педагога и учащегося, которое связано с определением идеальной, эталонной, диагностической, феноменологической, прогностической моделей совместной деятельности, взаимосвязанных и взаимообусловленных друг другом.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. М.; Ростов-н/Д., 1999. С. 66.

<sup>2</sup> Данилюк А. Я. Теория интеграции образования. Ростов-н/Д., 2000. С. 404.

<sup>3</sup> Там же. С. 96.

<sup>4</sup> Бисько А. Т. Совершенствование совместной деятельности педагога и учащегося в современной общеобразовательной школе. Тамбов, 2002.

<sup>5</sup> Бранский В. П., Пожарский С. Д. Глобализация и синергетический историзм. СПб., 2004. С. 393.

<sup>6</sup> Там же. С. 355.

<sup>7</sup> Фромм М.: Изд. дом Ш. А. Амонашвили, 2000.

<sup>8</sup> Трубецкой Е. Н. Смысл жизни // Русские философы (конец XIX — середина XX века). М., 1994.

<sup>9</sup> Буржуазная педагогика на современном этапе / Под ред. З. А. Мальковой, Б. Л. Вульфсона. М., 1984. С. 89.

<sup>10</sup> Бердяев Н. А. Самопознание. Л., 1991. С. 373.

<sup>11</sup> Бисько А. Т. Указ. изд.

*A. Bysko*

## **METHODOLOGY DEVELOPMENT OF TEACHER-STUDENT JOINT ACTIVITIES**

*Methodology development of teacher and student joint activities on the basis of modern methodology of pedagogy is defined. The development of the theory of synergy and compatibility based on modern methodology of pedagogy (pedagogical, categorial – substantive, philosophy of pedagogy, scientific, intradisciplinary, interdisciplinary) is considered. Attention is paid to the development of the dynamic aspect of methodology, to the development of teacher and student joint activities which are connected with the definition of ideal, etalon, diagnostic, phenomenological, prognostic models of synergy, interconnected and interrelated with each other.*