

Литература

1. Корнетов Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирно-исторического процесса. М., 1994.
2. Лалин И. И. Социокультурный подход и социетально-функциональные структуры // Социс. 2000. № 7.
3. Осовский Е. Г. Профессиональное образование: термин и понятие // Профессиональное образование. 2000. № 2.
4. Очерки истории профессионально-технического образования в СССР. М., 1981.

УДК 371.01
ББК 74.04

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Н. О. Яковлева

Проектирование – как в технической, так и в педагогической отрасли – исторически рассматривается как специфический вид деятельности человека по предварительной подготовке будущих изменений действительности. Поэтому наиболее продуктивным для исследования феномена педагогического проектирования является деятельностный подход, использование которого позволяет выявить и описать структурные компоненты проектировочной деятельности педагога, определить ее особенности, сферу применения, представить результат.

В настоящее время деятельностный подход имеет общетеоретический статус наравне с системным, информационным и другими теоретико-методологическими подходами. Однако, как утверждают исследователи, до настоящего времени целостной теории деятельностного подхода так и не создано. Более того, отношение к деятельностному подходу неоднозначно – от негативизма до абсолютизации и преувеличения его роли как главного способа научно-философского исследования. В то же время не вызывает сомнений справедливость положения, высказанного В. А. Лекторским: в современных условиях деятельностный подход «не только возможен, ... но и весьма продуктивен. Однако его развитие предполагает переосмысление и пересмотр ряда связанных с ним представлений» [1, с. 65].

Основы деятельностного подхода были заложены Г. Гегелем, И. Кантом, К. Марксом, И. Фихте и другими философами. Научные исследования XX в.

создали самые разнообразные варианты деятельностного подхода, основанные на модификациях классической теории деятельности. В отечественной науке деятельностный подход получил широкое распространение в 1960–1970-е гг., в настоящее время он трактуется как «описание, объяснение и проектирование различных предметов, подлежащих научному рассмотрению с позиции категории деятельности» [3, с. 70].

В настоящее время в научной литературе наиболее широко распространены три варианта деятельностного подхода:

- *методологический* (О. И. Генисаретский, Ю. В. Громыко, Г. П. Щедровицкий и др.), целевое назначение которого сводится к изучению любого социокультурного феномена как деятельностного по своей сути – с анализом его структуры и генезиса;

- *психологический* (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), средствами которого изучаются психологические процессы в системе теоретической или практической деятельности субъекта;

- *педагогический* (К. М. Дурай-Новикова, Н. В. Кузьмина, Л. Н. Лесохина, В. А. Сластенин и др.), который используется в следующем аспекте: личность формируется и проявляется в деятельности, что, в свою очередь, требует специальной работы по отбору и организации деятельности ребенка, по активизации и переводу его в позицию субъекта познания, труда и общения.

Ключевая категория данного подхода – категория деятельности – в настоящее время широко изучается философией, психологией, социологией, педагогикой, кибернетикой и другими науками в связи с признанием ее большого методологического значения. Как отмечает Э. Г. Юдин, «в современном познании, особенно гуманитарном, понятие деятельности играет ключевую, методологически центральную роль, поскольку с его помощью дается универсальная характеристика человеческого мира» [4, с. 266].

Несмотря на продолжительную историю исследования категории «деятельность», среди теоретиков деятельностного подхода нет полного единодушия в ее трактовке. Деятельность понимают как «собственный способ бытия человека, его отношения к миру» (В. Н. Сагатовский); «способ существования и развития социальной (исторической) действительности» (А. В. Маргулис); «способ существования человека» (М. С. Каган); «информационно направленную активность живых систем» (Э. С. Маркарян); «специфическую человеческую форму активного отношения к окружающему миру» (Э. Г. Юдин) и т. д.

Следует отметить, что все приведенные определения, при их видимом различии, исходят из представления о деятельности как объяснительном принципе. Характерной в этом плане является точка зрения А. Л. Попова, который считает, что «в социальной системе нет ничего, кроме социальной дея-

тельности; исследователь здесь имеет дело с различными системами, видами, способами, процессами и продуктами деятельности... Это и есть начало конкретизации, позволяющей в конечном счете представить деятельность полно и всесторонне» [2, с. 32].

Понятие «педагогическая деятельность» также является неоднозначным. Педагогическая деятельность понимается как «особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе» (В. А. Сластенин); как «особый вид общественно полезного труда взрослых людей, сознательно направленного на подготовку подрастающего поколения к жизни в соответствии с экономическими, политическими, нравственными, эстетическими целями» (Б. Т. Лихачев) или как «деятельность, осуществляемая специально подготовленными профессионалами в образовательных учреждениях для достижения результатов, предусмотренных учебной программой или рядом программ, а также иными задачами образования и его социальными целями» (С. М. Вишнякова) и т. д.

Можно привести еще ряд определений категории «педагогическая деятельность», которые незначительно расходятся с указанными выше в своих трактовках. Общим их недостатком, на наш взгляд, является ограничение педагогической деятельности непосредственным взаимодействием педагога со своими воспитанниками, в то время как педагогическая деятельность более разнообразна. Так, например, подготовка к воспитательной или обучающей деятельности (анализ учебной деятельности обучающихся, проверка письменных работ и т. д.) зачастую осуществляется педагогом вне непосредственного взаимодействия со своими воспитанниками, хотя и определяется этим взаимодействием. Педагогическое проектирование как вид педагогической деятельности также базируется на взаимодействии педагога и его воспитанников, однако это взаимодействие не составляет его непосредственного содержания.

Другим недостатком существующих определений является, на наш взгляд, аспектная перегруженность: в определения включаются целевые установки деятельности (как оперативные, так и перспективные, социально-значимые), ее результаты, субъекты, область реализации. Мы считаем, что разгрузить определение педагогической деятельности возможно, если включить в его основу некоторое понятие, имеющее глубокое педагогическое содержание. Такую основу для формирования представления о педагогической деятельности

может составить понятие педагогического процесса¹ [1], которое и отражает ее специфику: направленность на решение педагогических задач; общий результат – обучение, воспитание и развитие обучающихся; социальную значимость данного вида деятельности; ее институциональность.

Поэтому мы определяем *педагогическую деятельность* как профессиональную деятельность, осуществляемую в условиях педагогического процесса, направленную на обеспечение его эффективного функционирования и развития. При этом наиболее важными для любой деятельности и обязательными для деятельности педагогической мы считаем такие характеристики, как открытость, системность, уровневость, гибкость, кольцевой характер, универсальность и динамичность.

Как и любой другой вид деятельности, педагогическая деятельность может быть изучена с точки зрения ее структуры и компонентного состава.

Исходя из общей характеристики деятельности и принимая во внимание сущность и особенности области педагогики, в структуру педагогической деятельности мы включаем следующие компоненты:

- определение целей педагогической деятельности (стратегические, тактические, оперативные);
- выбор средств педагогической деятельности;
- преобразования объекта педагогической деятельности;
- оценку и коррекцию результатов педагогической деятельности (побочных и основных).

Взаимосвязь выделенных компонентов структуры педагогической деятельности представлена на рис. 1.

На данной схеме нашли отражение следующие выделенные нами особенности педагогической деятельности:

1. *Открытый* характер педагогической деятельности, который выражается, прежде всего, во взаимных влияниях условий внешней среды и деятельности педагога. На формирование целей педагогической деятельности непосредственное влияние оказывает социальный заказ, общество с его нормами и требованиями, государство. В процессе деятельности происходит постоянный обмен информацией с внешней средой, в зависимости от которой может меняться и направление деятельности; любая педагогическая деятельность управляется внешними условиями, в которых она осуществляется, и, в то же время, будучи встроенной в педагогический процесс, оказывает на него самого непосредственные управляющие воздействия; результаты педагогической деятельности

¹ Под педагогическим процессом, вслед за В. А. Сластениным, мы понимаем «специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач».

(и основные и побочные) всегда находят выход во внешнюю среду, направленные на внешнюю среду с целью ее изменения.

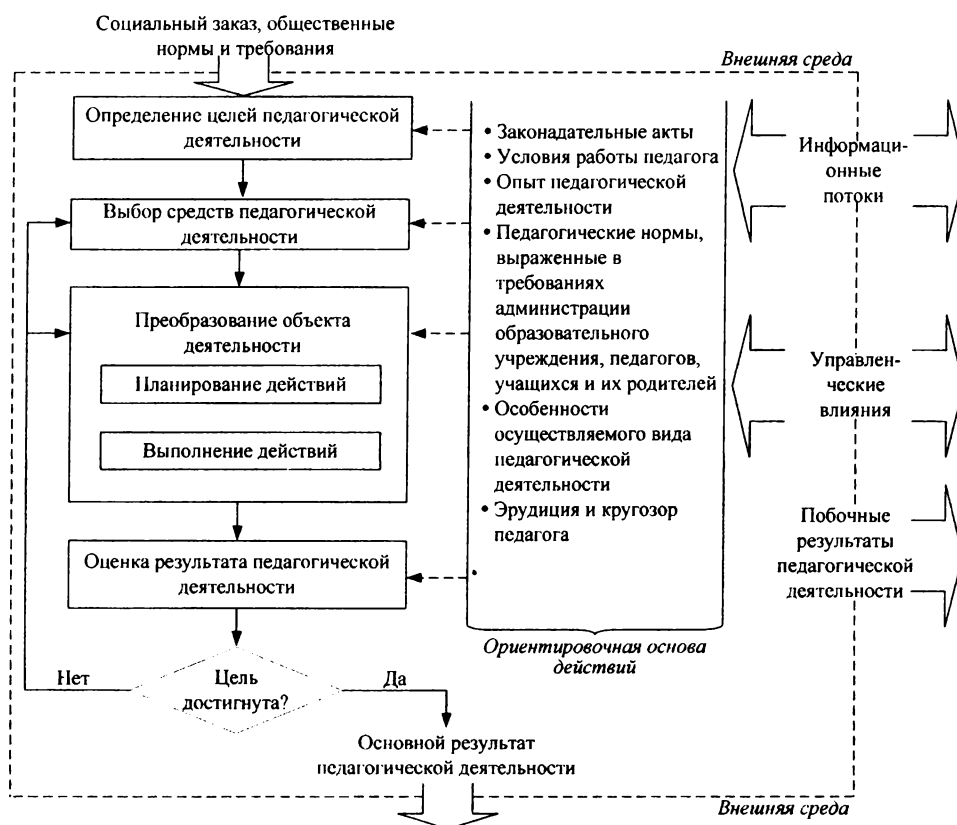


Рис. 1. Структура педагогической деятельности

2. *Системность*, которая выражается: во-первых, в возможности обнаружить структурные компоненты педагогической деятельности с их взаимосвязями; во-вторых, в ее системной целостности (изменение любого из компонентов системы приводит к изменению всех остальных ее компонентов, а свойства целостной системы интегрируются свойствами входящих в ее состав элементов); в-третьих, в упорядоченности и последовательности элементов системы.

3. *Разноуровневость* педагогической деятельности, которая проявляется в ее изначальной ориентации на достижение разноуровневых целей (стратегических, тактических и оперативных), предполагающих специальный выбор средств и методов педагогической деятельности, преобразования объекта деятельности и, конечно, получение разноуровневого результата педагогической деятельности.

4. *Гибкость*, означающая быструю адаптацию в изменяющихся условиях и обеспечивающая ориентировочную основу действий, содержащую весь арсенал средств для выполнения тех или иных действий педагога.

5. *Кольцевой* характер, выраженный в заложенной оперативной обратной связи, корректирующей недостатки полученного результата деятельности.

6. *Универсальность*, которая проявляется в возможности применения разнообразных видов деятельности без существенных изменений предлагаемой структуры.

7. *Динамичность* педагогической деятельности, предполагающая ее совершенствование в процессуальном плане и в оценке качественной характеристики результата, а также заключающая в динамичной смене задач педагога.

Прежде чем рассматривать результаты исследования педагогического проектирования с точки зрения деятельностного подхода, приведем нашу трактовку данного понятия. Педагогическое проектирование есть педагогическая деятельность по созданию проекта, который представляет собой инновационную модель педагогической системы, ориентированную на массовое использование [5]. При этом основными особенностями педагогического проектирования являются следующие: 1) процесс педагогического проектирования базируется на некотором изобретении (инновации); 2) в основе деятельности проектировщика лежит ценность, исходя из которой создается проект; 3) процесс педагогического проектирования всегда ориентирован на будущее, на предвидение результатов и последствий деятельности; 4) в процессе проектирования всегда решается актуальная проблема; 5) педагогическое проектирование системно, полинаучно, носит информационный характер.

Принимая во внимание достаточно разработанную в методологическом плане теорию традиционного проектирования, обратимся к особенностям таких элементов проектировочной педагогической деятельности, как цель, объект, субъект, средства, методы, этапы, результат.

1. *Цель педагогического проектирования.* Цель, выступая идеальным представлением конечного результата, является основной предпосылкой деятельности педагога. Очевидно, что без такой предпосылки невозможно осуществить никакую, сколько-нибудь сложную деятельность, в том числе и деятельность проектировочную. Целью педагогического проектирования является решение некоторой актуальной проблемы, основанное на принципиально новом способе. Следует подчеркнуть, что, как правило, педагогическая проблема находит концентрированное выражение в противоречии между потребностями общества, выраженными в социальном заказе, и невозможностью педагогической науки своевременно удовлетворить эти потребности. Поэтому основополагающую цель педагогического проектирования мы видим в выявлении, интерпретации и выполнении социального заказа. В то же время совершенно оче-

видно, что социальный заказ выступает лишь основой, исходной посылкой педагогического проектирования и требует предельной конкретизации, т. е. описания, обеспечивающего измеримость, достижимость, гибкость и конкретность целей проектировочной деятельности педагога.

2. Объект педагогического проектирования. В качестве объекта педагогического проектирования, как правило, выступают те или иные педагогические конструкции: технологии, методы, содержание образования, учебные программы и т. д. Такая ограниченность связана с тем, что в педагогике далеко не все может подвергаться проектированию в силу существенного влияния окружающей действительности на компоненты и состояние педагогического процесса. Например, крайне трудно проектируются процессы воспитания и перевоспитания, культурного становления, межличностных отношений и т. д. Данные процессы плохо управляемы, неоднозначны, и потому их проектирование зачастую оказывается малоэффективным, но в то же время чрезвычайно необходимо.

Следует отметить, что объект педагогического проектирования, даже имея внешне традиционное выражение, должен строиться на принципиально новой идее. Потребность в педагогическом проектировании возникает только тогда, когда найдена новая возможность решения существующей проблемы. Создание известного известным способом, по нашему мнению, низводит проектирование до уровня обычной разработки той или иной педагогической конструкции.

Поэтому объектом педагогического проектирования могут выступать, во-первых, педагогические конструкции (образовательные технологии, методы, системы и т. д.), во-вторых, деятельность (инновационная, управленческая и т. д.).

3. Субъект педагогического проектирования. Субъектом педагогического проектирования выступает педагог-проектировщик или группа специалистов; в последнем случае субъект считается коллективным. Очевидно, что в зависимости от субъекта, осуществляющего проектирование, его реализация будет отличаться и предметом, и методами работы. Однако какой бы ни был субъект проектирования, он должен обладать, на наш взгляд, целым рядом специфических черт: а) творческим мышлением и способностью к изобретательству; б) общественно-значимыми ценностными ориентациями; в) профессионализмом и высокой работоспособностью; г) способностью предвидеть последствия перспективных изменений действительности, реализуемые в педагогическом проекте.

4. Средства педагогического проектирования. Процесс педагогического проектирования предполагает использование специфических средств, которые можно условно разделить на материальные и духовные. К первым относятся

законодательные акты, документация по проекту, компьютерные и всевозможные технические средства, схемы, таблицы и т. д. Ко вторым – общие средства научных исследований, социальный заказ, ключевые теоретические положения смежных наук и т. д. Учитывая специфику педагогической деятельности вообще и педагогического проектирования в частности, подчеркнем, что большее значение будут иметь духовные средства; это не умаляет, тем не менее, роли материальных средств педагогического проектирования.

5. *Методы педагогического проектирования.* Перечень методов педагогического проектирования еще более разнообразен, поскольку их использование зависит не только от проблемы и предмета проектирования (объективные критерии выбора методов), но и от особенностей самих субъектов, от набора методов, которыми владеют конкретные проектировщики (субъективные критерии). В этом качестве могут выступать любые общепедагогические методы.

6. *Этапы педагогического проектирования.* Процесс педагогического проектирования – длительный процесс, постепенно разворачивающийся во времени, проходящий в своем развитии ряд последовательных этапов. Опираясь на классические представления о проектировании, этапах традиционной проектировочной деятельности, а также учитывая понятие педагогического проектирования и специфику педагогической деятельности, мы выделяем следующие этапы педагогического проектирования:

1) *Педагогическое изобретательство*, результатом которого является изобретательская идея, требующая в дальнейшем трансформации в ту или иную систему и доведения до массового использования. Педагог устанавливает новую связь между теми или иными компонентами педагогического процесса, которая, по его мнению, может способствовать разрешению существующей актуальной проблемы, причем данная изобретательская идея должна пройти проверку на ее соответствие нормативным актам, особенностям работы педагога и его индивидуальным возможностям.

2) *Создание единичного опытного образца*, т. е. получение искомой системы. При этом идея, созданная на первом этапе, должна «обрасти» всеми качествами строящейся системы и воплотиться в технологию, метод и т. д. Педагог-проектировщик, ориентируясь на ту или иную педагогическую конструкцию, привлекает собственный опыт и современные представления о ней и создает конструкцию нового образца, в основе которой – его изобретательская идея. В дальнейшем созданный образец проходит стадию его оценки.

3) *Педагогический эксперимент*, проверяющий эффективность созданного образца; если в результате эксперимента выясняется, что в таком виде система малоэффективна или вообще нежизнеспособна, то коррекции подвергается сама идея (вплоть до отказа от нее) или же корректируется опытный образец.

Для осуществления педагогического эксперимента используются средства квалиметрии.

4) *Создание конечного проекта*, т. е. внесение конструктивных изменений в созданную модель, с тем чтобы исключить несущественные ее особенности (в том числе и особенности, связанные с личностными чертами проектировщика) и усовершенствовать те параметры, которые являются важными для области будущей реализации модели; данные конструктивные изменения и обеспечат созданному проекту возможность использования в массовой педагогической практике (рис. 2).

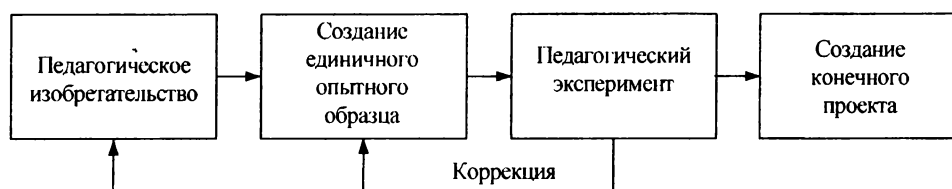


Рис. 2. Этапы педагогического проектирования

7. *Результат педагогического проектирования*. Результатом педагогического проектирования является педагогический проект, представление которого может быть самым разнообразным: в форме описания, таблицы, плана и т. д. При этом виды проектов также весьма различны в связи с их широкой классификацией: *по сложности структуры* (мегапроекты, мультипроекты, монопроекты); *по длительности реализации проекта* (долгосрочные, среднесрочные, краткосрочные); *по способу реализации проекта* (индивидуальные, коллективные); *по финансовой основе* (коммерческие, некоммерческие) и т. д.

Таким образом, роль деятельностного подхода как теоретико-методологической стратегии мы видим в представлении совокупности обобщенных научных положений по проблеме педагогического проектирования, в характеристике различных направлений ее исследования и в организации теоретической и практической деятельности самого исследователя (выявление необходимых для изучения аспектов, указание связей между ними, определение направлений научного поиска и степени преобразований изучаемых объектов и т. д.). С учетом вышесказанного деятельностный подход позволил нам представить педагогическое проектирование как вид педагогической деятельности, описать результаты его исследования в терминах теории деятельности (действие, ориентировочная основа действий, процесс и результат деятельности и т. д.), выявить структурные компоненты, специфические особенности педагогической деятельности и педагогического проектирования, выделить и охарактеризовать такие элементы проектировочной деятельности, как цель, объект, средства, методы, этапы и результат.

Литература

1. *Лекторский В. А.* Деятельностный подход: смерть или возрождение? // *Вопр. философии.* 2001. № 2.
2. *Попов А. А.* Социально-философские основания системной модели педагогической деятельности. Дис. ... канд. филос. наук. Томск, 1999.
3. *Сагатовский В. Н.* Категориальный контекст деятельностного подхода // *Деятельность: теории, методология, проблемы.* – М., 1990.
4. *Юдин Э. Г.* Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки. М., 1978.
5. *Яковлева Н. О.* О педагогическом проектировании // *Проф. образование.* 2001. № 5.

УДК 377
ББК 74.560

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АКТУАЛИЗАЦИИ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ
СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ
(В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ)**

**Л. М. Кустов,
А. В. Гришин**

Инициативная педагогическая деятельность специалистов профессиональной школы объективно связана с процессом реформирования системы начального профессионального образования и выступает, с одной стороны, как фактор развития системы, а с другой – как фактор профессионального развития самих специалистов.

Понятие социально-педагогической инициативы введено в научный оборот в Концепции непрерывного образования (1989). Его нормативное оформление представлено во «Временном положении об экспериментальной педагогической площадке в системе народного образования» (1989). *Социально-педагогической инициативой* считается деятельность, основанная на свободно принятом личном решении и ориентированная на обновление и развитие существующей практики образования, на создание новых эффективных способов достижения установленных целей образования, на выдвижение новых прогрессивных целей образования и разработку связанных с ними новых образовательных технологий, на внедрение новых технологий и систем в практику массовых учреждений образования [2].