

МЕТОДОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

С. Поляков

Опыт построения «нормального»
исследования воспитания

7 - 12

ОПЫТ ПОСТРОЕНИЯ «НОРМАЛЬНОГО» ИССЛЕДОВАНИЯ ВОСПИТАНИЯ

С. ПОЛЯКОВ

Данный материал является описанием опыта построения «нормального» исследования в педагогике воспитания. Словосочетание «нормальное исследование» в этом тексте отталкивается от куновского понимания «нормальной науки» (3).

Напомним, по Т. Куну, «нормальной наукой» называется преобладающая на данном этапе развития науки система норм исследовательской деятельности (правил теоретических построений и организации эмпирических исследований). Самой широкой рамкой «нормальной науки», начиная с Нового времени, являются правила построения теории как последовательности «стартующих» от аксиоматических положений логически связанных суждений, проверяемых на истинность через определённым образом организуемые экспериментальные процедуры.

Попробуем заявить и последовательно применить эти правила к построению исследования в сфере педагогики воспитания.

В.В. Краевский, апеллируя к Г.П. Щедровицкому, указывает, что такая работа должна начинаться с методологического плана, задающего «порядок» теоретических суждений и схему эксперимента (2). Сделаем именно такой ход.

Методологическое основание педагогического исследования, как правило, берётся из внепедагогического теоретического





мира. В нашем случае таким основанием будет деятельностный подход в его философско-психологическом смысле. Мы будем опираться на его интерпретацию А.Н. Леонтьевым и В.В. Давыдовым (7).

Согласно этому пониманию деятельностного подхода психические образования рассматриваются как особые формы (виды) деятельности, производные от её внешних практических форм.

Краткий методологический план нашего исследования таков:

1. Указание на понятие воспитания, в котором содержался бы потенциал для реализации деятельностного подхода.
2. Указание на место деятельности в этом понятии.
3. Конкретизации понятия деятельности под углом зрения предмета нашего исследования.
4. Характеристика признаков сформированности деятельности в контексте нашего исследования.
5. Перевод признаков сформированной деятельности в форму цели воспитания.
6. Указания на условия формирования деятельности в контексте нашего исследования.
7. Построение модели экспериментальной ситуации.
8. Обозначение границ результата эксперимента и границ теоретического построения.

Перейдём к реализации данного плана.

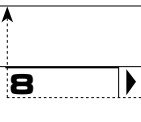
Предметом нашего исследования будет развивающееся воспитательное взаимодействие, трактуемое как взаимодействие педагога в позиции воспитателя и учащихся (мы в нашем построении ограничимся социальным воспитанием).

Такая формулировка требует ответа, по крайней мере, на два вопроса: что означает словосочетание «педагог в позиции воспитателя в воспитательном взаимодействии» и где в этом определении «спрятано» понятие деятельности?

Педагог в позиции воспитателя в нашем определении, — это педагог, более-менее осознанно стремящийся влиять на развитие личности ребёнка, то есть имеющий воспитательные цели. Мы исходим из определения воспитания как целенаправленного влияния (!) на развитие личности ребёнка в процессе взаимодействия педагога с воспитанниками, где под словом «влияние» имеется в виду весь спектр возможных действий педагога, соотносимый им с педагогической целью. Слабость этого определения — в неопределённости используемого здесь словосочетания «развитие личности». Различные психологические, философские, культурологические концепции развития личности весьма по-разному могут его истолковать.

Уменьшение этой неопределённости и произойдёт при выборе определённой трактовки, определённого толкования развития личности, что и создаёт запуск того или иного подхода к предмету исследования. Наш выбор — деятельностный подход. И следовательно, активность и педагога, и учащихся как их личностных проявлений в процессе взаимодействия должна описываться в деятельностных терминах.

Соответствующая задача для обучения решена в весьма последовательном виде в концепции развивающегося обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдо-





ва (1). Идею о возможности аналогичной теоретической работы в сфере воспитания высказал в форме вопроса В.И. Слободчиков ещё в 1997 году. А позже в более конкретном виде сформулировала Н.Н. Михайлова (5). По Н.Н. Михайловой, если обучение (развивающее обучение) рассматривать как педагогику формирования учебной деятельности в её психолого-педагогическом смысле, то воспитание можно анализировать как педагогику формирования деятельности, направленной на построение взаимодействия между людьми (социальной, в узком смысле этого слова, деятельности). Наша работа является попыткой развития подхода Н.Н. Михайловой к воспитанию как деятельностному феномену.

Чтобы реализовать такую задачу, необходимо описать структурную модель «социальной» деятельности, назвать механизмы и предпосылки её формирования. (Название деятельности мы заключили в кавычки, чтобы отличать наш термин от понятия «социальная деятельность» в философско-социологическом смысле). Под «социальной деятельностью» мы будем понимать деятельность, в которой происходит становление человека как субъекта взаимодействия с другими людьми. Сформированность этой деятельности — это освоенность её полной структуры. Структура «социальной» деятельности в нашем исследовании рассматривается в терминах строения деятельности, по А.Н. Леонтьеву (4), по аналогии со структурой учебной деятельности по Д.Б. Эльконину-В.В. Давыдову. В соответствии с леонтьевской концепцией деятельности её системообразующим началом, как и всех других деятельности, являются мотивы. Конкретная деятельность, по А.Н. Леонтьеву, должна иметь в качестве своего основания соответствующий специфический мотив. Для учебной деятельности (в трактовке Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова) таким мотивом, как известно, считается учебно-познавательный мотив, как интерес учащегося к способам построения своего учения. Этот мотив нередко рассматривается в контексте других познавательных мотивов (А.К. Маркова и др.): широкого познавательного (интереса к знаниям) и «самообразовательного» (интереса к самообразованию).

По аналогии с данной конструкцией мы выделяем мотивы «социальной» деятельности: интерес к взаимодействию, общению с другими людьми, интерес к способам построения конструктивного взаимодействия, общения с людьми (вот он специфический мотив «социальной» деятельности), интерес к развитию себя как человека, способного строить своё общение, взаимодействие. Данный специфический мотив, назовём его «социально-операциональным», выстраивает в определённую структуру соответствующие действия:

- целеполагание (постановка целей, задач построения взаимодействия, общения);
- ориентировочные действия (действия выявления и проектирования признаков, индикаторов успешности разворачивающегося взаимодействия), связанные с ориентировочными действиями;
- действия моделирования (выявления общих существенных признаков взаимодействия и их отношений друг с другом);
- действия конкретизации этой модели (социальных пробах);
- рефлексивные и самооценочные действия (в том числе оценивание личностной значимости процесса и результата взаимодействия).





Механизм формирования «социальной» деятельности, в соответствии с идеей интериоризации, есть преобразование интерпсихического в интрапсихическое (Л.С. Выготский.) или, в применении к деятельности, порождение системы индивидуальных действий через присвоение соответствующих элементов совместной деятельности.

Таким образом, задача воспитания как формирование «социальной» деятельности сводится к построению совместного педагогом и учащимися целеполагания, совместного ориентировочного действия, совместного моделирования, конкретизации-реализации, рефлексии-оценивания и обеспечения предпосылок, условий, запускающих процесс перевода интерпсихического (совместных действий) во внутренний план (в способность к индивидуальным действиям).

Каковы психологические предпосылки реализации этого процесса со стороны педагогов?

Охарактеризуем эти предпосылки (со стороны педагогов) по аналогии с выделенными А.В. Мудриком условиями индивидуальной помощи в социальном воспитании (6):

- Мотивационная предпосылка: интерес педагога к построению конструктивного взаимодействия школьников.
- Операционная предпосылка: владение педагогом способами построения конструктивного взаимодействия, общения.
- Психовозрастная предпосылка: создание во взаимодействии возможностей удовлетворения возрастных и индивидуальных потребностей воспитанников.
- Социально-психологическая предпосылка: восприятие учащимися педагога как значимого, авторитетного человека.

Таковы основные идеи заявляемой нами *деятельностной концепции воспитания*.

Повторим в кратком виде её основные положения:

- Воспитание — это формирование «социальной» деятельности.
- «Социальная» деятельность — это деятельность построения конструктивного взаимодействия (общения) с людьми.
- Её структура: специфический (социально-операциональный) мотив, действия целеполагания, социальной ориентировки, моделирования и реализации взаимодействия, оценивания и рефлексии взаимодействия с позиций личной значимости.

— Механизм формирования «социальной» деятельности — переход соответствующей мотивированной совместной деятельности в индивидуальную «социальную» деятельность.

— Предпосылками действия этого механизма со стороны педагога являются, прежде всего, интерес, значимость для педагога построения продуктивного взаимодействия школьников и со школьниками, а также владение педагогом способами построения соответствующего взаимодействия.

Перейдём к построению экспериментальной части нашего исследования.

Возможно ли организовать экспериментальную процедуру в строгом соответствии с логикой, задаваемой вышеприведённой «социально-деятельностной» схемой?



Чтобы ответить на этот вопрос, надо назвать независимые и зависимые переменные, а также характеристики «экспериментальных объектов», которые необходимо подравнять.

Независимой переменной в данной модели эксперимента будет способ организации педагогом совместной деятельности: организована ли она как полная структура (с действиями целеполагания, социальной ориентировки, моделирования и реализации взаимодействия, оценивания и рефлексии) или без актуализации соответствующих действий.

Зависимая переменная — сформированность у учащихся «социальной деятельности».

Подравняемые характеристики: возраст учащихся, характеристика классов как социально-психологических групп, характер отношений педагогов с классом, освоенность педагогами организации совместной деятельности: с полной структурой.

Особый вопрос при организации экспериментальной процедуры — тематика экспериментальных коллективных дел. Его прояснение связано с решением двух дилемм. Во-первых, проводится ли экспериментальное дело по собственно общенческой тематике или его тематика может быть любая другая (экологическая, спортивная, интеллектуальная и пр.). Во-вторых, если тематика «другая», то надо ли её подравнять или стоит превратить во вторую независимую переменную.

В нашей модели дилемма первая решается в пользу необщенческой тематики. Это парадоксальный, на первый взгляд, выбор объясняется тем, что общенческий вариант уводит эксперимент в сторону психологической работы в духе психологических тренингов, нас же интересует возможность формирования «социальной» деятельности в рамках педагогической культуры.

Решение второй дилеммы собственно связано с количеством экспериментальных групп и дел, по-другому — с планируемым масштабом эксперимента.

Гипотеза исследования: при организации различных по тематике коллективных дел развитие «социальной» деятельности учащихся (способности строить конструктивное взаимодействие со сверстниками) возможно при условии включения в проведение дела полной структуры «социальной» деятельности через:

- создание проблемной ситуации во взаимодействии школьников,
- совместном со школьниками анализе проблемной ситуации,
- создания модели конструктивного («хорошего») общения,
- применения этой модели в конкретных ситуациях,
- рефлексии школьниками опыта своего взаимодействия в коллективном деле.

В настоящее время нашей исследовательской группой (П.Г. Аверьянов, Е.Л. Петренко, С.Д. Поляков, И.Ю. Шустова) по данной схеме проводится пилотажная часть эксперимента. Каковы границы такого подхода к исследованию проблем социального воспитания? Во-первых, воспитание — это ценностный процесс: трансляция, освоение, трансформация, выработка ценностей. Ни в одном известном нам варианте деятельностного подхода понятие ценности не используется. Правда, используется близкое к нему по психологическому содержанию понятие личностного смысла (например, в психолого-педагогическом исследовании О.В. Лишина). Без включения в неё аксиологического содержания





РЕКЛАМА

педагогическая теория воспитания не может быть достаточно полной. Как, оставаясь в рамках деятельностного подхода, это сделать — не ясно. Во-вторых, если включать в рамки деятельностного подхода периодизацию психического развития по ведущим деятельности (что логично), то возникает вопрос о возрастных границах изложенной модели.

В наиболее известной «деятельностной периодизации» психического развития Д.Б. Эльконина деятельность общения со сверстниками рассматривается как ведущая только в одном возрасте — подростковом. Означает ли это, что развиваемая нами модель не может быть распространена на другие возраста?

Ограничимся пока только этими вопросами.

Литература

1. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986.
2. *Краевский В.В.* Общие основы педагогики. М.: Издательский центр «Академия», 2003.
3. *Кун Т.* Структура научных революций. М.: 1975.
4. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Издательство «Политическая литература», 1977.
5. *Михайлова Н.Н., Юсфин С.М.* Педагогика поддержки. М.: МИРОС, 2001.
6. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика. М.: Издательский центр «Академия», 2000.
7. Психологический словарь. М.: Педагогика-Пресс, 1996.