

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОТВОРЧЕСТВО КАК ПРЕДМЕТНО-ОБЪЕКТНАЯ ОБЛАСТЬ ИССЛЕДОВАНИЙ

В статье исходным является тезис о том, что сущность бытия человека проявляется в системе диалектической дополненности явлений педагогического творчества и педагогического сотворчества. Доказывается, что данное понимание сущности человеческого бытия отражает специфику предмета педагогики

Анализ различных подходов к развитию педагогической антропологии позволил [7] прийти к выводу, что слишком широкий спектр современного знания о человеке, отсутствие педагогически адаптированных критериев преломления антропологических принципов, разработанных на философском уровне их осмысления, не позволяют принять какой-либо подход к систематизации современного знания о человеке, осуществлению педагогической деятельности в качестве отражающего педагогическую специфику формирования антропологического мировоззрения.

Подтверждением тому является и отсутствие в педагогической практике получивших широкое распространение подходов к обучению, которые позволяли бы назвать их «антропологически безупречными». Критерии «антропологической безупречности» разрабатываемых образовательных систем носят достаточно абстрактный характер: гуманистические цели и гуманистичность реализации подходов к воспитанию; антропологическая, природосообразная ориентированность методов воспитания и самовоспитания; создание условий для активного освоения индивидуумом пространства своего бытия, для самопознания, самореализации, сотворчества.

В педагогической антропологии целесообразно её предмет – человека – исследовать и анализировать в особенном качестве – как одновременно объекта и субъекта процессов педагогического творчества и педагогического сотворчества. Мы считаем, что отмеченное понимание предмета исследований педагогической антропологии справедливо по отношению к предмету педагогической науки в целом, во всяком случае к такому её разделу, как дидактика. Доказательство вы-

двинутого тезиса должно послужить ещё одним доводом в пользу интегрирующей роли педагогической антропологии по отношению к педагогическому знанию.

Как справедливо отмечает С. А. Крупник, несогласованность подходов к предмету педагогики приводит к консерватизму и лозунговости описания ценности личности, отсутствию кардинальной смены форм и содержания при разработке образовательных технологий в рамках различных концептуальных моделей [8]. Негативные последствия создавшейся ситуации непосредственно сказываются на эффективности повышения индивидуумом (как обучающим, так и обучающимся) своего профессионального уровня, так как педагогические концепции, образовательные инновации нередко характеризуются, с одной стороны, существенным набором общих признаков, а с другой – достаточно автономным существованием и спецификой условий реализации. Доказательство выдвинутого тезиса может способствовать устранению несогласованности научных позиций понимания предмета педагогической науки, что открывает перспективы более системного построения педагогического знания.

Мы разделяем точку зрения В. И. Загвязинского и М. Н. Скаткина, которая в целом отражает тенденцию изменения предмета педагогики в современных условиях: «Он углубляется, ибо предметом изучения становятся всё более глубинные процессы воспитания – преобразование внутреннего мира человека. Возникает необходимость более полного учёта многообразия факторов воспитания, опоры на более скрытые закономерности и механизмы воспитательного процесса, что возможно только на основе использования всего комплекса современных наук о человеке» [13].

Выражая позицию авторского коллектива создателей «Петербургской концепции воспитания», И. А. Колесникова подчёркивает, что «...цель воспитания следует искать за пределами чисто педагогического пространства, даже за пределами социального пространства. Она может быть найдена там, где действует не просто категория „личность“, но категория „человек“, значительно более объёмная, поскольку включает в себя всю полноту бытия» [6, с. 33–37].

В. С. Шубинский, уделявший большое внимание разработке основных характеристик педагогики будущего, отмечал: «...можно предположить, что новая педагогика будет наукой *жизнетворчества* именно человека (выделено нами. – М. К.), а не только личности, ...включая как социально-личностные, так и индивидуально-биологические характеристики, что позволит избежать недооценки природных начал в человеке» [15, с. 60–65]. При этом следует отметить, что реализации в педагогике антропологического подхода на категориальном уровне соответствует обеспечение содержательного «равенства» категориям «человек», «человеческое бытие».

Вместе с тем понятие субъекта остаётся в контексте антропологического подхода одной из важнейших характеристик бытия человека, а именно как субъекта общения, диалога, как субъекта самоопределения и самовоспитания, познания и понимания. «Именно то, что человек является субъектом, отличает его от прочих естественных объектов, – считает Э. Агацци. – Поэтому любая программа, игнорирующая бытие человека в качестве субъекта, не может считаться программой его исследования как человека» [1, с. 27]. Это лишь ипостась человека, носящая инструментальный характер относительно Человека. Сохраняется центральная значимость и категории «личность», хоть и осознаётся частичность, духовного односторонность описания с её помощью человеческого бытия духовного, бытия «среди других». Личность – это также «инструмент», «вспомогательный механизм», способствующий актуализации «человеческого в человеке» [10, с. 48–49].

В некотором смысле аргументом в пользу рассмотрения педагогической антропологии в качестве фундамента педагогической теории и практики является присутствие в работах по выявлению предметно-объектной области педагогической антропологии подхо-

дов к определению предмета, близких по сути к упомянутым.

Именно сложность трактовки содержания всех характеризующих сущность и бытие человека категорий объясняет то, что в современной науке, как отмечает С. А. Крупник, объективно существуют следующие подходы к предмету педагогики: *лично ориентированный, креативный, антропологический, культурологический, социологический, технологический, информационный, целостный (холизм)* [8, с. 24].

Для лично ориентированного подхода основным является понятие личности, для креативного – творчества и личности, для культурологического – культуры, для антропологического – человека, личности, культуры. Мы согласны с позицией С. А. Крупника относительно причин несогласованности существования подходов к предмету педагогики: объекты «культура», «личность», «человек», «творчество» онтологически не определены и размыты; не обоснована специфика педагогического аспекта исследования рассматриваемых феноменов, отсутствуют соответствующие критерии [8, с. 24]. Поэтому вполне справедливым представляется высказывание В. С. Лазарева и Н. В. Конопчиной относительно лично ориентированного методологического подхода: «за словосочетанием «лично ориентированное образование» скрываются очень разные позиции. Эти различия обуславливаются прежде всего тем, какое содержание вкладывается в понятие «личность» и как понимается её развитие» [9, с. 13].

Основную идею *лично ориентированного* и *креативного* подходов отражает представление о высшей ценности для образовательного процесса индивидуальных особенностей «образующегося», его личностных интересов, в связи с чем необходимо всесторонне учитывать закономерности творческой самореализации личности. Отмеченную концептуальную установку В. В. Давыдов рассматривает как следствие неотделимости друг от друга понятий «личность» и «творчество». Анализируя понятия «личность», «человек», «индивидуальность», В. В. Давыдов отмечает, что отличительная черта личности от индивида – творческое начало, нужда в термине «личность» возникает лишь тогда, когда «индивиды не просто реализуют или воссоздают те или иные общественные отно-

шения, а творчески вносят в них нечто новое» [4, с. 53].

Во многом аналогичная позиция, только связанная с понятием «человек», характерна для В. С. Шубинского: «Феномен творчества... присущ на Земле только человеку...», исходя из чего «принцип креативности можно считать определяющим в педагогике», а основной целью воспитания «становится не личность, а человек в многомерных (в том числе, личностных) характеристиках существования» [15, с. 38]. Обозначенная позиция может рассматриваться в рамках антропологического методологического подхода к предмету педагогики, характеризовать его основную идею.

Однако возникает вопрос: если творческая природа проявляется у человека, то в чём особенность её проявления у личности?

Наша точка зрения близка взглядам В. В. Давыдова [4] и состоит в том, что определения человека и личности рядоположены, разница между ними заключается лишь в расстановке акцентов. Термин «личность» привлекается в тех случаях, когда индивид вносит нечто новое, в том числе и при созидании самого себя, и этот процесс рассматривается в рамках общественных отношений, в условиях общественной жизни. Термин «человек» привлекается в тех случаях, когда акцентируется внимание не только на общественно обусловленных детерминантах творчества, а на всём их спектре. С учётом сказанного взаимосвязанность личностно ориентированного, креативного и антропологического подходов становится более объяснимой и обуславливается пониманием творческой природы человека, творческой сути процесса его развития.

Для *культурологического* методологического подхода основным является понятие культуры: «Культура сегодня признаётся одним из ведущих регуляторов общественной жизни, фактором динамики социума, показателем качества личности, её деятельности как активного субъекта общественного процесса. Иными словами, культура выступает как средство, форма самопознания, самообъяснения, самоизменения общества и человека. Именно поэтому культура перемещается в центр социально-философских, социологических, всех гуманитарных исследований» [12, с. 14]. В педагогике это находит отражение в том, что происходит

смена идеала образования от просветительской парадигмы к *культуротворческой*, от «человека образования» к «человеку культуры» [2, с. 337].

Как соотносятся культура и творчество? Для ответа на вопрос необходимо включить в сферу рассмотрения духовность – близкое к феноменам культуры и творчества явление.

Действительно, понятие культуры весьма родственно понятию творчества. Данное обстоятельство справедливо, если согласиться с позицией Л. Н. Когана и Ю. Р. Вишневого, которые предложили в своё время следующее определение культуры. *Культура* представляет собой «обусловленную способом материального производства активную творческую деятельность людей (индивидов, социальных групп, классов, общества) по освоению мира, в процессе которой производятся, сохраняются, распределяются и потребляются социальные ценности и нормы, а также совокупность этих ценностей и норм, определяющих творческую деятельность людей» [5, с. 23].

В культурно-антропологическом контексте введение понятия «духовность» необходимо при определении не утилитарно-прагматических ценностей, мотивирующих поведение человека и его внутреннюю жизнь, а тех ценностей, на основе которых решаются смысложизненные проблемы, обычно выражающиеся для каждого человека (разного уровня и типа образованности) в системе «вечных вопросов» человеческого бытия. Проблема духовности – это проблема выхода человека за рамки узко эмпирического бытия, преодоления себя «вчерашнего» в процессе обновления и совершенствования, восхождения личности к своим идеалам, ценностям и реализации их в своём жизненном пути. Следовательно, это проблема «*жизнетворчества*» [3, с. 48].

Таким образом, единое отношение отмеченных концептуальных направлений современного педагогического знания (личностно ориентированного, креативного, антропологического, культурологического) к развитию человека как творческому процессу позволяет, на наш взгляд, рассматривать их в рамках единого интегрирующего подхода, в котором творческая природа исследуемых процессов и явлений конкретизируется в их педагогических проявлениях – сама отличительная сущность человеческого бытия рассматривается

в качестве существующих в системе диалектической дополненности явлений педагогического творчества и педагогического сотворчества [7]. Результатом педагогического сотворчества участников образовательного процесса является создаваемое в процессе взаимодействия воспитателя (педагога) и воспитанника (обучающегося) пространство – по справедливому замечанию Д. И. Фельдштейна – один из самых значимых «факторов в организации жизнедеятельности человека» [14, с. 7], или со-бытиё.

Явления *педагогического творчества* и *педагогического сотворчества* – это всегда незавершённые, продолжающиеся процессы, наполненные *смыслотворчеством*, что «вытекает» из характерных для педагогической антропологии герменевтических воззрений.

В широком значении под «смыслом» понимают «безусловное значение» чего-либо или «цель». В узком значении о «смысле» судят как о «ценности» или «значимости» чего-либо. Первостепенное значение для нас приобретает имеющее место в рамках герменевтической философии культуры (Х.-Г. Гадамер, М. М. Бахтин) противопоставление феноменов «значение» и «смысл» на том основании, что последний имеет *с о б ы т и й н у ю* природу: Я выступает в роли такого начала, которое как бы подхватывает от Другого существовавший ранее смысл и, подхватив, вводя в поле своей рефлексии, переоформляет его; смысл пересотворяется, поддерживается, переосмысливается [7]. Смыслотворчество присутствует в каждом акте осмысления действительности, поскольку субъекту всегда приходится выполнять в отношении смысла творческую, преобразовательную деятельность.

Исходя из сказанного, образование всегда является самообразованием, суть которого – *творение* смыслов. Поэтому понимание сотворчества в качестве сущностной характеристики нового педагогического мышления нацеливает педагога на подготовку условий для инициирования стремления обучающегося к смыслу, его выявления и осуществления. В этом случае условия для творения обучающимся для себя смысла – результат *сотворчества* педагога и обучающегося, отражающий сложное диалогическое взаимодействие своего и чужого опыта, слова и действия, мысли и чувства. Эффективность реализуемого сотворчества в этом случае зависит от того,

насколько содержание образования, являясь до этапа сотворчества «мёртвым», чужим знанием, станет для обучающегося знанием «живым» (В. П. Зинченко), родным, насущным. В любом акте взаимодействия присутствуют развитие и саморазвитие как обучающихся, так и обучающихся. Специальное внимание одной из двух сторон этого процесса (в нашем случае педагогу) может уделяться, учитывая условность такого отдельного рассмотрения.

Итак, нами предлагается в качестве объекта педагогики в системе антропологических наук рассматривать человека, в качестве предмета – человека как субъекта педагогического творчества и педагогического сотворчества.

Человек как объект педагогики, с одной стороны, констатирует интегрирующие функции для педагогического знания педагогической антропологии, с другой – саму педагогику позволяет рассматривать как интегрирующую науку в междисциплинарной организации современного научного исследования проблем существования человека.

Предложенное нами понимание объекта и предмета педагогики благодаря категории «сотворчество» охватывает приведённые специфические особенности педагогической антропологии, обозначая, в свою очередь, их эволюцию в контексте раскрытых методологических возможностей предмета педагогики (исследование человека как субъекта педагогического творчества и педагогического сотворчества).

Таким образом, основным результатом представленного исследования является предложение рассматривать в качестве объекта педагогики в системе антропологических наук *человека*, а в качестве предмета педагогики – *человека как субъекта педагогического творчества и педагогического сотворчества*. Обоснованные объект-предметные особенности педагогической науки определяют интегрирующие функции педагогического знания по отношению к междисциплинарной организации современного научного исследования проблем существования человека, расставляют методологические акценты теории и практики самой педагогики в направлении свойственных для категорий *творчество* и *сотворчество*, а также категории *человек* преимуществ.

Л и т е р а т у р а

1. Агацци Э. Человек как предмет философии // Вопросы философии. – 1989. – № 2. – С. 24–35.
2. Библер В. С. На гранях логики культуры : Кн. избр. очерков. – М. : Рос. феноменолог. о-во, 1997. – 440 с.
3. Гинецинский В. И. Индивидуальность как предмет педагогической антропологии // Советская педагогика. – 1991. – № 9. – С. 46–49.
4. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 541 с.
5. Коган Л. Н., Вишневецкий Ю. Р. Очерки теории социалистической культуры. – Свердловск: Сред.-Уральск. кн. изд-во, 1972. – 169 с.
6. Колесникова И. А. Об опыте реализации Петербургской концепции воспитания // Современные подходы к методологии и технологии воспитания : материалы межрегион. науч.-практич. конф. 2–6 декабря 1996 г. – СПб., 1997. – С. 33–37.
7. Кочетков М. В. Развитие творческой личности преподавателя: педагогический аспект : моногр. – М.: УРАО, 2004. – 245 с.
8. Крупник С. А. Методологические подходы к предмету педагогики // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 21–26.
9. Лазарев В. С., Коноплина Н. В. Деятельностный подход к проектированию целей педагогического образования // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 12–18.
10. Лузина Л. М. Теория воспитания: философско-антропологический подход. – Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2000. – 190 с.
11. Лукин Н. Н. Культура, творчество, личность (Социально-философский анализ. Вопросы методологии) : учеб. пособие. – Красноярск: Краснояр. гос. аграр. ун-т, 2000. – 240 с.
12. Мухаметзянова Г. В. Гуманистическая парадигма профессионального образования // Профессиональное образование. – 1998. – № 4. – С. 11–16.
13. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований : (В помощь начинающему исследователю). – М.: Педагогика, 1986. – 152 с. – С. 141.
14. Фельдштейн Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в XXI в. // Педагогика. – 2013. – № 1. – С. 3–17.
15. Шубинский В. С. Философские подходы к педагогической теории // Советская педагогика. – 1990. – № 12. – С. 60–65.

