

УДК 37.013.75

Быкасова Л.В.,
Федотова О.Д.

ПОТЕНЦИАЛ- ЦЕНТРИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИКЕ

Ключевые слова: потенциалцентрированный подход, тезаурусный метод, контент-анализ, научно-образовательный потенциал, новая методологическая оптика, ресурсный уровень, экспертная оценка.

Новые условия жизни предполагают переоценку многих аспектов мировоззренческого и теоретико-познавательного рассмотрения проблемы формирования человека, его подготовки к жизни в многомерном обществе, основанном на сложном балансе интересов. В педагогической проекции это необходимо требует обращения к фундаментальным проблемам науки, непосредственно связанным с методологическим самоопределением и уяснением теоретических оснований, их рассмотрением в историко-генетическом и прогностическом аспектах. В настоящее время имеет место определенное рассогласование между осознанием потребности общества в иных мировоззренческих и методологических ориентирах и сохраняющейся в педагогике инертностью и традиционностью в подходах к их обоснованию и освоению.

К исследованию проблем педагогической науки и практики, а также определению тенденций и особенностей развития педагогических направлений и концептуализаций необходимо подходить не только в традиционном ключе ее деления на науку и искусство, эмпирическую и теоретическую, диалектическую и феноменологическую и др., но и с позиций потенциалцентрированного подхода. Новая методологическая оптика предполагает фокусировку внимания на сущности концепта «потенциал», отдельные компоненты которого рельефно проявляются при их рассмотрении через призму общеметодологических подходов, совокупность которых задает целостность видения объекта. *Функциональный подход* позволяет выявить особенности становления материально-технологического, информационно-содержательного компонентов научно-образовательного потенциала педагогики. *Системный*

подход выявляет динамику развития научно-образовательного потенциала и методологию его измерения сквозь призму содержания организационно-управленческого компонента. В рамках исследования в логике *деятельностного подхода* становится возможным определить специфику социально-деятельностного и кадрового компонентов научно-образовательного потенциала.

Проблема рассмотрения педагогически значимых явлений сквозь призму определения их ресурсной составляющей поднималась в работах отечественных исследователей. К числу концептуальных исследований, появившихся в последние годы, следует отнести диссертационные исследования А.М. Кондакова [2], М.Т. Шафикова [5], публикации Л.В. Быкасовой [1], В.А. Митраховича [3]. В них затрагивались самые разные аспекты проблемы ресурсного обеспечения образования в России и за рубежом. Вместе с тем в настоящее время нет полного представления о том, как обращение к категории «потенциал», несущей модус возможности и неопределенности, может быть системно применимо к педагогическим исследованиям методологического уровня.

Качественное своеобразие потенциалцентрированного подхода может быть представлено на примере его определения в рамках теоретически оформившихся концептуализаций. К таковым относится немецкая художественная педагогика, развитие которой проходило в рамках двух социально-политико-экономических формаций. Современная художественная педагогика ФРГ, унаследовавшая традиции двух государств в силу немецко-немецкого объединения, представляет собой одну из ранних теоретических концептуализаций педагогического

знания и является субтеоретическим конструктом немецкой педагогики культуры, обращенным к потенциалу искусства и науки как формам общественного сознания. В современной педагогике ФРГ имеется восемь дефиниций художественной педагогики в рамках четырех концептуальных подходов (Г. Кершенштейнер, Т. Ветцель – социальный феномен; Й. Кеттель, К. Конрад, К. Мюллер – художественная доминанта; М. Мейер, Х. Румпф – культурологический вектор; Л. Вейсмантиль, Х. Кампф-Янсен, Г. Отто – эстетический аспект). В российской научной литературе художественная педагогика определяется как синтез искусства и педагогики, обеспечивающий разработку теории и практики художественного процесса развития детей, а также вопросы формирования основ художественной культуры через искусство и творческую деятельность [6].

Художественная педагогика ФРГ имеет четырехкомпонентную структуру (иерархизированно представленные теории инкультурации, социализации, воспитания и обучения), в рамках каждой из которой она опирается и использует имманентно присущие искусству возможности: практически художественных формах и традициях; формирования личности в соответствии с законами эстетического отношения искусства к действительности и эстетической рефлексии; расширения функций искусства как особой социальной оптики; диверсификации и дифференциации образования, проявляющиеся в углублении технологизации искусства, когда оно начинает пониматься как особая семиотическая технология.

Концепт «научно-образовательный потенциал художественной педагогики ФРГ» определяется как оперативная

содержательная единица хранения и передачи информации о получивших развитие в немецкой духовно-научной традиции специальных педагогических практиках, обращенных к формирующему воздействию искусства. Данный термин фиксирует на понятийном уровне особым образом организованную совокупность имеющихся или подлежащих актуализации *ресурсов, средств, возможностей и условий* успешного выполнения теоретической и практикоориентированной деятельности по социокультурному развитию личности. Внешними факторами развития научно-образовательного потенциала художественной педагогики ФРГ являются политические, экономические, правовые, геосоциокультурные факторы. К ведущим внутренним факторам относятся смена типов научной рациональности, развитие системы междисциплинарных взаимодействий, теоретическое оформление и закрепление новых направлений социокультурной практики; повышение селективной роли культурных традиций в выборе стратегий развития, изменение способов получения и трансляции знаний и др.

Содержание научно-образовательного потенциала художественной педагогики ФРГ, выступающей в данном случае модельным конструктом, может быть представлено в соответствии с различными критериями его демаркации. Согласно критерию *функциональной направленности* нами выделены информационно-содержательный, социально-деятельностный, материально-технологический, кадровый, организационно-управленческий компоненты, имплицитно отражающие качественные характеристики и результаты сложных процессов освоения и преобразования действительности средствами науки, образования и искусства в

конкретно-исторических и социально-экономических условиях.

По критерию *принадлежности к теории социальных макросистем* научно-образовательный потенциал представлен: на уровне теории инкультурации – предпосылками, связанными с формированием способности личности к восприятию «силового поля» мировой и национальной культуры; на уровне теории социализации – источниками формирования системы знаний, норм, ценностей, позволяющих субъекту образования функционировать в качестве полноправного члена общества; на уровне теории воспитания – фондом художественно-педагогических образцов, имеющихся в наличии и могущих быть использованными в воспитательном процессе, а также направленных на формирование новых регулятивов культуры; на уровне теории образования – массивом эстетических ценностей, к которому субъект образовательного процесса обращается для поиска и освоения художественных знаний.

По критерию *принадлежности к двум сторонам общественно-исторического процесса познания* научно-образовательный потенциал художественной педагогики ФРГ реализуется на теоретическом (теория художественного образования и воспитания; педагогика культуры, авторские концепции эстетического воспитания, визуальной коммуникации, эстетической интеллигентности) и практическом уровне, где решаются проблемы, относящиеся к кадровому, материально-техническому и организационному обеспечению, информационному оснащению, управлению и финансированию, разрабатываемые на теоретическом уровне в рамках образовательного менеджмента, социологии образования.

В контексте постановки проблемы определения особенностей формирования теоретического ресурса определенной отрасли педагогических знаний или педагогической концептуализации необходимо обратиться к наукометрическим процедурам исследования, что позволяет получить четкую картину генезиса и эволюции направлений по формально-метрическим параметрам.

На основе использования наукометрических методов (тезаурусный метод и контент-анализ) нами проведено исследование текстовых массивов, представленных в ведущих библиографических ресурсах (Deutsche Nationalbibliothek, Leipzig; Deutsche Staatsbibliothek, Berlin; Российская Национальная библиотека, Москва; Научная педагогическая библиотека им. К.Д. Ушинского, Москва), целью которого явилось определение хронологических рамок и особенностей терминологического закрепления появляющихся в разные временные периоды теоретических концептуализаций, отражающих различные аспекты и направления художественной педагогики, а также периоды ее интенсивного и экстенсивного роста. На основе тезаурусного метода, позволяющего установить классификационные связи между введенными в научный оборот терминами, согласно Тезаурусу ЮНЕСКО – МБП по образованию [4] были установлены дескрипторы и определители, составляющие соответствующий фасетированный рубрикатор. Исследование 3400 наименований отечественных и немецких первоисточников монографического характера позволило выявить хронологию появления ведущих направлений художественной педагогики, теоретически оформившихся в самостоятельные педагогические практики (педагогика балета, театральная педагогика, педагогика дизайна, музыкаль-

ная педагогика, дидактика рисования, художественных ремесел), определить соответствия и расхождения в терминологической фиксации направлений и концептуализаций отечественной и немецкой художественной педагогики. Суммированные результаты контент-аналитического исследования (квантификации и содержательной интерпретации выявленных числовых закономерностей по единицам анализа «виды искусства и художественные поля (Kunstfeld)», «эстетическое воспитание и художественное образование») представлены на рисунке.

Исследование показало наличие рассогласований, имеющих место между перечнем видов изящных искусств и формальным наименованием направлений художественной педагогики, не отражающим в полной мере все возможные виды художественной деятельности обучающихся различных типологических групп. Контент-анализ и теоретический анализ содержания массивов диссертационных исследований по проблемам художественной педагогики, выполненных в Германии и ФРГ с 1945 по 1967 г., позволил установить, что из общего количества (100 защищенных работ в области науки о воспитании) 47 посвящено проблемам художественной педагогики, из которых 30 относятся к области музыкальной педагогики, а 17 отражают иные направления Kunstpädagogik (из них 7 диссертаций, защищенных в 1946–1955 гг. и 10 диссертаций в 1956–1967 гг.), что свидетельствует о тенденции к интенсивному росту знаний в данной области.

«Точки роста» художественной педагогики ФРГ определяют вновь появляющиеся социально-экономические потребности и внутренние факторы ее развития, нашедшие отражение в концепции *геометрического рисова-*



Представленность массива научных публикаций монографического формата по проблемам художественной педагогики

ния (К. Хэниш, 1848), *диктантного рисования* (К. Глинцер, 1933), *знакового рисования* (И. Шене, 1949), последовательно отражавшие идеалы формирования личности, включенной в машинное разделение труда, четко выполняющей команды и рабочие операции, осваивающей мирную жизнь. В 1960-е гг. появляются теории визуальной коммуникации (Н. Деринг, Х. Фрейберг), развивающие интерпретативный дискурс.

Ресурсный уровень научно-образовательного потенциала художественной педагогики ФРГ определяет общую динамику ее развития в силу своей гносеологической двойственности. Герменевтическое основание имплицитно содержит возможность анализа духовной связи сознания и внутреннего опыта обучающегося как субъекта образования, что объясняет широкий спектр интерпретаций произведений искусства и форм его представленности в образовательном процессе на уровне учебного предмета. Эмпирический фундамент позволяет осущест-

влять объективную многократную проверку новаций различного характера и на этой основе реконструировать все виды и формы знания и художественных практик.

На уровне возможностей, представленных в структуре научно-образовательного потенциала художественной педагогики ФРГ, наблюдаются значительные расхождения в реализации стратегий, миссий, результатов исследования, связанных с их осуществлением в конкретной экономической, политической и социокультурной ситуации.

К определению *мощности* научно-образовательного потенциала художественной педагогики ФРГ как материально-духовной системы может быть применена параметрическая процедура измерений, показателями которой являются: количество часов, отводимых на изучение предмета Kunst в различные временные периоды; число школ, в которых предмет Kunst преподавался как обязательный; количество учреждений системы дополнительного

образования, в которых были созданы условия для развития и выражения индивидуальных особенностей обучающихся в процессе художественного творчества в посильной для их возраста форме; количество научных исследований и созданных на их основе учебно-методических разработок; контингент специально подготовленных профессионалов различной квалификации и специализации, деятельность которых направлена на совершенствование системы художественного образования и воспитания; количество учреждений системы профессионального образования, осуществляющих подготовку квалифицированных кадров художественного профиля.

Потенциал измеряется также в нечеткой логике термами, которые понимаются и как выражение, обозначающее (описывающее) какой-либо объект из универсума – предметной области предполагаемой модели этого исчисления, и как значение лингвистической переменной, выраженное не в числах, а в словах естественного языка. Для этого эксперту необходима предварительная формализация исходных данных, предусматривающая описание входных факторов состояний системы управления научно-педагогической деятельностью. После формализации осуществляется разработка математических моделей, позволяющих изучить объект с научно-технической, экономической, коммерческой и социальной точек зрения. Задается лингвистическая переменная (ЛП) потенциала, связанная с конкретной количественной шкалой. Каждой ЛП ставится в соответствие 3 терма. Для построения модели необходима соответствующая экспертная информация, которая формализует знания экспертов. Экспертная информация (L) представляется в виде системы условных нечетких высказываний:

$$L: \begin{cases} \tilde{L}_1 : < \text{если } \tilde{E}_{11} \text{ или } \tilde{E}_{12} \text{ или ... или } \tilde{E}_{1m}, \text{ то } \tilde{B}_1 >; \\ \tilde{L}_2 : < \text{если } \tilde{E}_{21} \text{ или } \tilde{E}_{22} \text{ или ... или } \tilde{E}_{2n_2}, \text{ то } \tilde{B}_2 >; \\ \dots \\ \tilde{L}_k : < \text{если } \tilde{E}_{k1} \text{ или } \tilde{E}_{k2} \text{ или ... или } \tilde{E}_{kn_m}, \text{ то } \tilde{B}_k >, \end{cases}$$

где $\tilde{E}$ – возможные ситуации; $\tilde{B}$ – нечеткие высказывания.

Подводя итог, отметим, что формирование, накопление и развитие научно-образовательного потенциала педагогики зависит от многих факторов, в числе которых: 1) наличие спроса на научные знания, имеющие инновационное измерение; 2) состояние науки и образования, определяемое представленностью материально-технологического и кадрового компонента потенциала; 3) потребности общества в личности, адаптированной к жизни в многомерном мире и имеющей внутреннюю установку на смену характера своего труда в условиях, требующих преодоления неопределенности. Разработка проблем потенциал-центрированного подхода в педагогике имеет исследовательские перспективы, связанные с востребованностью разработки и теоретического обоснования тех компонентов потенциала, которые в определенных условиях могут стать «реперными точками» развития образования и фундирующей его теории.

Литература

1. Быкасова, Л.В. Образовательный потенциал художественной педагогики ФРГ / Л.В. Быкасова. М.: АПКППРО, 2008.
2. Кондаков, А.М. Образование как ресурс развития личности, общества и государства: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.М. Кондаков. М., 2005.
3. Митрахович, В.А. Потенциал как педагогическая категория / В.А. Митрахович // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Сер. Педагогические науки. 2008. № 9 (33). С. 16–20.
4. Тезаурус ЮНЕСКО – МБП по образованию. Paris: UNESCO, 1983.
5. Шафиков, М.Т. Научно-образовательный потенциал как социальный феномен: автореф. дис. ... д-ра филос. наук / М.Т. Шафиков. Уфа, 2006.
6. <http://norci.ru/help/termin>.