



ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

УДК 37.013.42

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ВАРИАТИВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИТУАЦИИ СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Е. А. Александрова

Александрова Екатерина Александровна - доктор педагогических наук, профессор, кафедра методологии образования, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: alexkatika@mail.ru



Показано влияние социокультурных условий и факторов на выбор педагогом своих профессиональных ролей; доказана необходимость различать роли учителя и классного руководителя; выявлены основные проблемы воспитательной системы образовательной организации. Автор приходит к выводу, что именно сочетание внутренних и внешних факторов рождает социокультурное сообщество в образовательной организации, специфика которого и определяет его уклад. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в практической деятельности педагогического обеспечения различных культурных практик ребенка.

Ключевые слова: личность, индивидуальный подход, классный руководитель, выбор, воспитательная система образовательной организации, стандартизация образования.

Введение

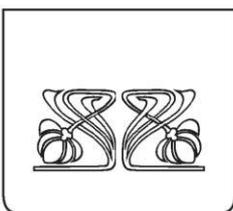
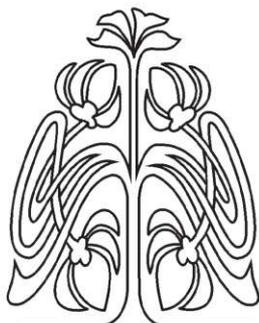
Влияние социокультурных факторов на психолого-педагогическое сопровождение развития личности изучается довольно долгое время. За последнее десятилетие учеными и практиками были предприняты отнюдь не бесплодные попытки, с одной стороны, развести предметное и функциональные поля деятельности психологов образования и педагогов как таковых, с другой стороны, найти пространство соприкосновения их смыслов и взаимодействия в системе образования.

Попытки эти за последнее десятилетие облеклись в форму системной работы, в частности, в рамках Недели психологии образования (проект М. Р. Битяновой), конференций-семинаров «Перекресток психологии и педагогики» (проект С. Д. Полякова) и, содержательно, на страницах журналов «Школьный психолог», «Классное руководство и воспитание школьников», а также в многочисленных статьях участников упомянутых проектов.

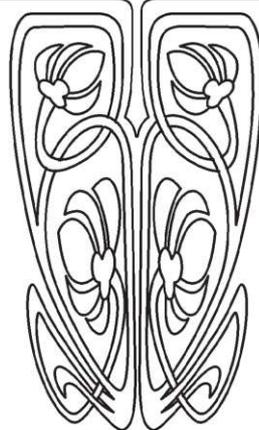
Однако, как это часто бывает на практике, и не только психолого-педагогической, теоретические изыскания в одной из сфер совместности профессионалов затмили собой иную проблему, актуализирующуюся в последние 6-8 лет в образовательных системах.

Проблема взаимодействия классных руководителей и учителей-предметников

Речь идет о проблеме взаимодействия классных руководителей и учителей-предметников и принципиальном различии этих педагогических ролей. Это связано с тем, что в своей практической деятельности данные профессиональные позиции предназначены



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





для педагогического обеспечения различных культурных практик ребенка. Причем, и это тоже является для нас принципиально важным, классный руководитель не должен быть учителем-предметником в «своем» классе, так как это, в числе прочих причин, является фактором его профессионального выгорания: практически одновременно выступать в разных, порой диаметральных, позициях способен далеко не каждый.

Ежегодно в Саратовском государственном университете проводится студенческий конкурс педагогического мастерства «Шаг в профессию» (автор проекта М. Н. Бурмистрова). Традиционно в формате конкурсе содержание одного из туров касалось воспроизведения фрагмента классного часа, посвященного той или иной тематике. Понятно, что за 10-15 минут, которые были отведены на выступление одного конкурсанта, ему невозможно было представить свою идею в полном объеме, следовательно, продемонстрировать свое мастерство. Кроме того, в практической деятельности классного руководителя в современной динамичной социокультурной ситуации главным является не периодическое проведение классного часа как урока духовно-нравственного содержания - в лучшем случае. В худшем - классный час превращается в ругание-наказание или «танцы на газетке». Сегодня на первый план выходит ситуативное реагирование взрослого на возникшую или обострившуюся проблему ребенка, в рамках конкурса (да и не только конкурса) необходимо диагностировать и компетентность будущего учителя в отношении именно, повторим, ситуативного реагирования на возникшую ситуацию в сочетании с системной работой по личностному и индивидуальному развитию ребенка. Именно поэтому нами было высказано предложение составить перечень ситуаций, наиболее часто встречающихся в практике работы классного руководителя, и предложить конкурсантам определить собственные реакции, тактики поведения.

В частности, были предложены ситуации (приведены три из разработанных двадцати):

1) «классный час»: ученики десятого класса не слушают того, что говорит им классный руководитель: кто пишет sms, кто слушает в наушниках музыку, некоторые делают домашние задания.

Если бы классным руководителем был я...

2) «учитель выгнал с урока, не разобравшись, что шумел не я, а, наоборот, Коля!» - хлюпает носом около классного воспитателя «невиноватый» Саша.

Если бы классным руководителем был я.

3) классный руководитель зашел за угол школы и увидел группу восьмиклассников, из вполне благополучных семей, которые быстро спрятали за спины дымящиеся сигареты, однако

один них продолжал курить, хотя выпускал дым не в сторону приближающегося педагога.

Если бы классным руководителем был я.

Характерно, что среди ответов конкурсантов, одна треть из которых получила почетное право опубликовать свои материалы в журнале «Классное руководство и воспитание школьников» [1], две трети описали свое поведение, исходя из роли и позиции учителя. Подчеркнем: не классного руководителя, выполняющего функции воспитания, а учителя, выполняющего иные функции, в число которых воспитывающая входила со времен Я. А. Коменского априори, но в настоящее время практически повсеместно подверглась забвению.

Уравнительный подход к данным, не сводимым воедино педагогическим ролям, заложен и в системе аттестации педагогических кадров. Если в начале 90-х гг. XX в. педагоги, работающие в школах, подвергались аттестации и как классные руководители, и как учителя-предметники, что абсолютно оправдано и справедливо, то впоследствии данная процедура была редуцирована, и классному руководителю автоматически присваивали «разряд» на основании продемонстрированных им «учительских» компетенций.

Такое положение дел мы связываем с несколькими *социокультурными факторами*: во-первых, это уменьшает количество экспертных групп, следовательно, экономически выгодно; во-вторых, ускорение темпов жизнедеятельности приводит к естественному стремлению представителей педагогического сообщества минимизировать свои эмоциональные и физические затраты.

Взаимодействие социокультурных и педагогических факторов

Действие социокультурных факторов дополняется влиянием *факторов педагогических*: к ним мы относим стремление к стандартизации образовательного сообщества, формализации не только учебного процесса, но и процессов воспитания и развития обучающихся, вопреки заявленному в ФГОС приоритету воспитательной деятельности. Отсутствие времени, равно как и размышления экономического плана (обратите внимание, как социокультурные факторы влияют на актуализацию педагогических) приводят к тому, что субъект в школе - коллективный, причем это класс-комплект детей одинакового возраста. Отсюда - формализованность, одинаковость, в отличие от необходимой детям вариативность и инаковости.

Если обратиться к основной форме воспитания детей в школе (лицее, гимназии), то это будет классный час. Традиционный классный час как по сути, так и по форме, структуре калькирует



урок (стандартизация образования). Классный час как момент эмоциональной сопричастности и событийности пропадает в суете школьной жизни (жизни ли?), чередой уроков назидательно-информирующего плана. Кроме того, сам классный час, проводимый классным руководителем исключительно для детей одного класса так же, как и урок, разрушает естественное стремление человека объединяться с людьми иного возраста, но схожей направленности интересов и склонностей.

Полагаю, что уроки и классные часы в устоявшейся традиции их «ведения» (кстати, обратите внимание: педагоги ведут во всех случаях не ребенка, как это ожидалось бы, исходя из миссии образовательной организации, а ведут урок, классный час, т.е. время, отведенное на выполнение той или иной педагогической задачи) уже следует отнести к рискам формирования и становления личности обучающегося. Интересующимся этим вопросом рекомендуем статью Т. Н. Черняевой [2].

Воспитательная система класса сегодня также «провисает» на нескольких уровнях. Уровень целеполагания демонстрирует непонимание и неготовность классных руководителей ставить цели, адекватные социокультурным потребностям и государственному заказу на воспитание ребенка.

Одна из базовых потребностей Детства - потребность в радости: это - потребность, ценность, необходимость, смысл многих предсказуемых и непредсказуемых поступков детей. Еще одна - неожиданность, сюрприз, приключение, кроме них - потребность в созидании и общении. Причем, забегаю вперед, скажем, что в нашем случае будет организовано созидательное общение. Наконец, существует потребность в соревновательности, не только в победе, как это часто полагают взрослые, но и в самом процессе соревнования, что и отличает детей от взрослых [3].

Как часто мы, задумывая провести какое-либо воспитательное мероприятие (так и хочется написать - меро-принятие), в качестве цели и задач его проведения ставим себе такие, как обеспечить удовлетворение этих потребностей, предоставить ребенку возможность порадоваться, пообщаться с друзьями? Когда анализируешь сценарии, особенности их задачи, встречаешься с формулировками, доходящими до абсурда. Так, одной из задач проведения новогоднего праздника для детей 7-8 классов было заявлено «сформировать толерантность по отношению к другим народам». Оставим в стороне вопрос, возможно ли эту задачу «сформировать» - решить за 1,5 часа. Речь о толерантности в данном случае зашла потому, что в гости к Деду Морозу приехали султан и король: комментарии излишни. И не могу не поделиться еще одной формулировкой задачи: «развлёк детей»: «развлёк» в данном

случае не фиксация факта, а процесс, т.е. речь шла о том, что надо развлечь детей!

Уровень выбора педагогических подходов и принципов, как показал анализ многочисленных концепций развития образовательных организаций в целом и воспитательных систем в частности, следует назвать мифологическим. По-прежнему заявляются «модные» или же традиционные подходы и принципы, например, личностно-ориентированный, деятельностный подходы, принципы учета возрастных и индивидуальных особенностей и проч., и проч. Мы не подвергаем сомнению их ценность и значимость для воспитания и развития личности, однако нас тревожит тот факт, что указываются они исключительно для факта их наличия и в дальнейшем, на уровне выбора методов, форм, средств, никоим образом суть данных принципов и подходов не проявляется. Например, мы считаем, что деятельностный подход не может быть реализован классным воспитателем через монологичные классные часы информационно-репродуктивного плана, а такие случаи в практике нередки.

Продолжая тему мифологичности некоторых педагогических подходов: полагаем, что это непреложная черта тех из них, которые связаны с индивидуальным ведением и фасилитацией ребенка, диктующих педагогу необходимость быть максимально вариабельным по отношению к собственному профессиональному и личностному опыту, индивидуальному комплексу наиболее подходящих, с его точки зрения, методов, форм и средств педагогической деятельности. Это касается, в частности, индивидуального подхода, отраженного, в том числе, и в наших публикациях. На его примере разберем его якобы мифологичность. Мы опираемся на него, заявляя в качестве методологической основы предстоящей педагогической деятельности. Однако, когда на основании этого подхода мы начинаем работать с конкретным ребенком - как это и следует из названия подхода - и, понимая особенности, потребности, интересы и проблемы данного растущего человека, что мы делаем? Мы начинаем выбирать из педагогического арсенала (можно заметить, что наш педагогический тезаурус излишне военизирован - отголоски советской педагогики) тот подход, который максимально соответствует именно этому ребенку: рефлексивный ли, деятельностный ли, проблемный, т.е. *индивидуальный подход предполагает, по сути своей, методологию и процедуру выбора иного подхода.*

Индивидуальный подход - стратегия педагогической деятельности, базирующаяся на принципе индивидуализации и предполагающая как ситуативный, так и проективный выбор педагогом того или иного подхода, гипотетически обеспечивающего успешность ребенка в



его последующей деятельности и поведенческих реакциях. Именно эта стратегия приводит к тому, что классный руководитель выбирает не функционал - он практически един (диагностическая функция, функция координации учебно-воспитательного процесса, социальной и индивидуальной поддержки и сопровождения развития личности, организаторская), хотя и вариативен на разных этапах становления того или иного личностного качества у ребенка: классный руководитель выбирает свою роль и тактику взаимодействия и педагогического сопровождения [4].

Уровень выбора форм, методов и средств деятельности классного руководителя также вызывает многочисленные сомнения и вопросы. Формы, такие как статичный классный час (стандартизация образования), мы уже обсудили выше. Продолжим перечень форм, заранее обговорив, что наше мнение об этих формах останется неизменным: экскурсия (не берем в расчёт интерактивные экскурсии продуктивного плана, а только репродуктивные), концерты (здесь, на мой взгляд, полная профанация деятельности классного руководителя, так как в большинстве случаев на сцене демонтируются номера, подготовленные педагогом дополнительного образования в ином, по отношению к школе, учреждению, о чем со сцены скромно умалчивается) и проч., и проч.

Методы воспитания - белое пятно в профессиональном архиве деятельности классного руководителя. Слово «архив» выбрано не случайно: в архив, к величайшему сожалению и тревоге, сданы методы формирования сознания или же небольшое их количество теряется в методах организации деятельности (стандартизация образования).

Средства воспитания: «кнут и пряник», книга? Оставим это без комментариев.

Уровень выбора критериев работы классного руководителя: оценивается массовость (стандартизация образования) при заявленной на методологическом уровне индивидуализации. Таким образом, классный руководитель поставлен в дуальную ситуацию выбора между «уравнием» и уважением к инаковости. Ему надо быть одновременно разным для каждого растущего человека.

Факторы, определяющие выбор роли классным руководителем

Перечислим факторы, определяющие выбор классным руководителем той или иной своей роли. *Внешние факторы* (расположим по степени уменьшения влияния на результат выбора):

1) социокультурные традиции региона, определяющие запрос к поведению педагога, выбору им стратегии и тактики взаимодействия с семьей и ребенком;

2) духовно-нравственные основания, определяющие поведение и деятельность группы лидеров в образовательной организации;

3) традиции образовательной организации, ритуалы, коллективное сценирование поведения;

4) государственный заказ, выраженный в ФГОС.

Обратим внимание, что за последнее десятилетие изменилась иерархия влияния факторов на выбор классным руководителем той или иной роли. По иерархической лестнице «поднялись» факторы, которые следует обозначить как уклад образовательной организации (п. 3, 4) и значительно ослабил свои позиции государственный заказ.

Важно: внешние факторы влияют на рождение новых педагогических функций (фасилитации, сопровождения) и на изменение значимости традиционных (организаторской, например).

Внешние факторы (расположим по степени уменьшения влияния на результат выбора): 1) характерологические особенности педагога; 2) духовно-нравственные основания его личности; 3) потребность принять ту или иную педагогическую позицию: поддерживающую или отстраненную по отношению к ребенку и его семье; 4) профессиональный опыт.

Важно, что внутренние факторы влияют на рождение новых педагогических ролей (консультанта, фасилитатора) и на изменение значимости традиционных (эксперта, контролера и проч.) [5].

Заключение

Наш опыт показывает, что именно сочетание внутренних и внешних факторов рождает социокультурное сообщество в образовательной организации, специфика которого и определяет его уклад. Причем следует учитывать, что доминирование внутренних факторов порождает авторов Уклада: так формировалась воспитательная система А. С. Макаренко (стоит сказать, что в этом случае господствующая в стране идеология доминировала над социокультурным запросом). Доминирование же внешних факторов приводит к тому, что в образовательной организации начинают зарождаться авторские коллективы, работающие на единых принципиальных основаниях.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект «Социокультурные условия развития образовательных систем» (грант № 13-06-00704).

Библиографический список

1. Александрова Е. А. Если бы классным был я : педагогические импровизации // Классное руководство и воспитание школьников. 2014. № 5-6. С. 12-15.



2. Черняева Т. Н. Социально-педагогические риски формирования социального опыта ребенка // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2011. Т. 4, вып. 2. С. 81-86.
3. Александрова Е. А. Формирование картины мира ребенка и его педагогическое сопровождение // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Т. 1, вып. 2. С. 41-44.
4. Александрова Е. А. Специфика работы классного воспитателя // Новые ценности образования. 2009. № 2. С. 36-41.
5. Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников. М., 2010. 336 с.

Social and Cultural Conditions and Factors of Variative Educational Work in Situation of Education Standardization

Ekaterina A. Aleksandrova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya, Saratov, 410012, Russia
E-mail: alexkatika@mail.ru

The article proves that social and cultural conditions and factors influence the teacher's choice of his or her professional roles. The author points out the necessity to differentiate between the teacher's and the supervising teacher's role. Basic problems of pedagogical system in educational organization have been revealed. Author comes to a conclusion that combination of internal and external factors brings social and cultural communities in educational organizations. Its Ways is determined by the community specific features. Applied aspect of this problem can

be brought to life in pedagogical provision of different cultural practices for children.

Key words: personality, individual approach, supervising teacher, choice, educational system of pedagogical organization, education standardization.

References

1. Aleksandrova E. A. *Esli by klassnym byl ya: pedagogicheskie improvizatsii* (If I was form master). *Klassnoe rukovodstvo i vospitanie shkol'nikov* (Form mastering and pupils' education), 2014, no. 5-6, pp. 12-15 (in Russian).
2. Chernyaeva T. N. *Sotsial'no-pedagogicheskie riski formirovaniya sotsial'nogo opyta rebenka* (Social-pedagogical risks formations of child's social experience). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2011, vol. 4, iss. 2, pp. 81-86 (in Russian).
3. Aleksandrova E. A. *Formirovanie kartiny mira rebenka i ego pedagogicheskoe soprovozhdenie* (Formation of a child's worldview and his/her pedagogical accompaniment). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2012, vol. 1, iss. 2, pp. 41-44 (in Russian).
4. Aleksandrova E. A. *Spetsifika raboty klassnogo vospitatelya* (Specific of form master's work). *Novye tsennosti obrazovaniya* (New Educational Values), 2009, no. 2, pp. 36-41 (in Russian).
5. Aleksandrova E. A. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie samoopredeleniya starshikh shkol'nikov* (Teacher's supporting of upper-form pupils' self-determination). Moscow, 2010. 336 pp. (in Russian).

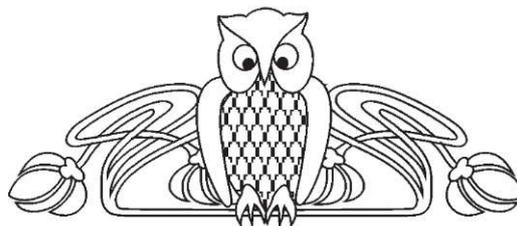
УДК 37.015.31

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Т. Г. Фирсова

Фирсова Татьяна Геннадьевна - кандидат филологических наук, доцент, кафедра начального языкового и литературного образования, Саратовский государственный университет, Россия
E-mail: tan-firsova@yandex.ru

Определено содержание понятий «чтение», «читательское развитие» и «читательская компетентность». Читательское развитие представлено с учетом принципа восхождения к «акме» читательской компетентности личности. Сформулирована гипотеза о первостепенности аксиологической составляющей процесса формирования читательской компетентности младших школьников, их читательского развития. Приведены и обобщены результаты экспериментального исследования аксиологического компонента читательской деятельности учеников



2-4 классов г. Саратова. Делается вывод о необходимости проведения комплекса мероприятий, направленных на повышение статуса чтения в сознании молодого поколения, переосмотра педагогических технологий развития и диагностики читательского интереса.

Ключевые слова: чтение, читательская компетентность, читательское развитие, аксиология чтения, чтение как ценность, акмеология чтения.

Введение

Современный этап в развитии общества принято считать периодом глубокого осмысления и переосмысления действительности. В этих