



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКМЕОЛОГИЯ

УДК 37 013 77

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ШКОЛЬНИКА

И. Ю. Шустова

Ульяновский государственный университет
E-mail: innashustova@yandex.ru

Педагогическое со-действие это ориентация педагога на активность самого школьника в процессе самоопределения. Педагогическая практика в пространстве субъектности школьника задается пространствами особых человеческих отношений, со-бытийной общности, совместной целе- и ценностно определенной деятельности, рефлексивного сознания. Представлены два направления деятельности педагога: педагогическая поддержка и содействие через создание воспитательного пространства как со-бытия в атмосфере взаимопонимания, сотворчества и взаимоуважения.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, рефлексия, самоопределение, содействие, субъектность.

Pedagogical Co-action Subjectivity of a Pupil

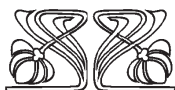
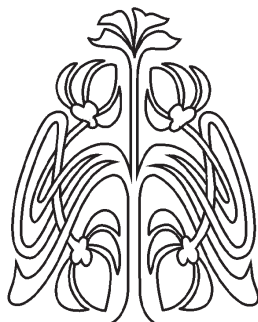
I. Yu. Shustova

The pedagogical co-action is the teacher's orientation to the activity of a pupil in the process of self-determination. The pedagogical practice within the youth subjectivity is pupil by the space of peculiar human relations, co-existent community, joint aim-and value-determined activity and reflexive consciousness. The two directions of teachers' activity are presented: the pedagogical support and co-action by means of creating upbringing environment as an event within the atmosphere of mutual understanding and respect.

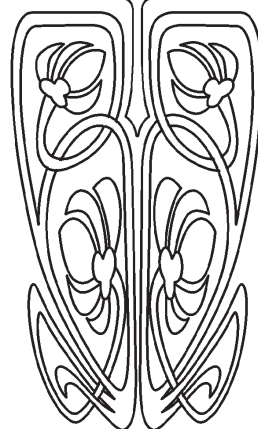
Key words: pedagogical support, reflection, self-determination, co-action, subjectivity.

Специфика жизни человека XXI в. в России характеризуется усложнением стоящих перед ним целей, динамичностью ситуаций, в которых ему приходится ориентироваться и принимать решения, возрастающими возможностями влиять на ход социального развития. Очевидно, одной из задач образования в стране является поддержка и развитие в школьниках основных человеческих качеств, позволяющих им сохранять человеческое достоинство, внутренние нравственные ориентиры, быть не только материалом и ресурсом социального производства, но прежде всего субъектом культуры и исторического действия, субъектом собственной жизни. Субъектная позиция в жизни не складывается одномоментно, являясь во многом результатом высокого уровня интеллектуального развития человека, она формируется на протяжении всей его жизни.

Особую значимость приобретает вопрос о ресурсах педагогической теории и практики, позволяющих рассматривать направления и средства педагогического содействия субъектности школьника. Это должна быть педагогическая практика в пространстве субъектности ребёнка (способности проявлять и осознавать свои субъектные свойства в деятельности и отношениях), которая задается пространствами особых человеческих отношений, со-бытийной общности, совместной целе- и ценностно определенной деятельности, рефлексивного сознания. Актуальным представляется утверждение Д. В. Григо-



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





рвева, что в настоящее время в воспитательной деятельности педагога «акцент переносится с преобразования личности ребенка на удержание и преобразование сферы “между” взрослым и ребенком в целях развития личности ребенка»¹.

Контекст педагогической деятельности в рамках субъектного подхода должен находиться в рамках со-действия, это – ориентация педагога на активность самого школьника в процессе самоопределения и самореализации, на его способность осознавать свои действия, меру своей инициативы и ответственности. Со-действие – совместные (педагога и ребенка, педагога и группы детей) акты действия, создающие педагогическую ситуацию развития личности и индивидуальности ребёнка, это усиление и дополнение самостоятельного действия человека (ребенка, подростка, юноши). Чаще всего оно представлено как содействие самоопределению, как создание ситуации открытого и неоднозначного выбора для школьника. Такой выбор требует осознания им прежнего субъективного опыта, своих ценностей и смыслов, поиска значимых для себя направлений и способов самореализации и самоорганизации.

Содействие может осуществляться в рамках работы с классом, с группой детей, в индивидуальной работе с отдельным ребёнком. Особым направлением содействия субъектности школьника может быть создание условий, которые позволяли бы им осознавать, проявлять и поддерживать свои качества субъекта. Таким моделируемым условием представляется содействие в со-бытийной общности педагогов и детей, со-бытийной детско-взрослой общности.

Со-бытийная общность, по В. И. Слободчикову, характеризуется принятием людьми друг друга, общей целевой направленностью, общими ценностями и смыслами². Исходной нормой общности является устойчивая духовная связь между ее участниками, обеспечивающая понимание одной индивидуальности другой. Эта возможно только при условии постоянного общения, диалога, взаимного доверия и сопереживания между членами общности. Общность создается совместными усилиями ее участников; нормы, цели, ценности, смыслы общения и взаимодействия в общности привносятся ими, делая ее подлинно со-бытийной общностью.

Со-бытийная общность в отличие от коллектива, класса и прочих официальных сообществ является неформальным объединением. Она размыта по составу участников, ее возникновение связано с общей, значимой и интересной для всех деятельностью, с открытым личностно значимым общением между педагогом (другими взрослыми) и школьниками. Такие деятельность и общение стимулируют открытое проявление каждым своей позиции, своего отношения к происходящему, что, в свою очередь, влечет за собой

формирование общего ценностно-смыслового пространства. Такое пространство проявляется в личностно значимом характере деятельности (индивидуальной и коллективной) и общения, в наполнении взаимодействия индивидуальными смыслами, в межпозиционном взаимодействии (прояснении и осознании каждым собственных ценностей и смыслов, своей позиции в общем взаимодействии). Именно такая со-бытийная детско-взрослая общность является неотъемлемой составляющей субъектности человека, той необходимой ситуацией развития, в которой проявляются и формируются субъектные качества педагога и ребенка.

Внутри со-бытийной общности существуют два основных процесса, которые создают динамику, напряжение, внутреннюю противоречивость со-бытия: обособление (преобразование связей в отношении, отделение своего Я от общности, проявление своей позиции – это путь индивидуализации) и отождествление (восстановление и порождение новых связей, приобщение через общность к формам культуры, процесс социализации). Обособление и отождествление создают живое, постоянно действующее противоречие со-бытия, проявляют субъектность человека, направляют смену форм субъектности, способствуют становлению субъектности как главной способности человека – сделать собственную жизнедеятельность предметом практического преобразования.

Со-бытийная общность – категория не постоянная, она для человека «мерцательна». Члены общности ощущают единство, значимость происходящего для всех, формируется чувство «Мы», «как семья». В то же время в событийной общности человек испытывает высокое эмоционально-интеллектуальное напряжение, пребывание в ней часто может приводить к феноменам «прозрения» и «открытия» нового знания, индивидуального смысла, нового опыта самореализации, такие «открытия» стимулируют человека пересмотреть свою реальность, свое бытие. Со-бытийная общность после разрушения ее в пространстве и времени надолго остается в субъективном мире как «ситуация-образец».

Субъектность проявляется и развивается в человеке через его способность к внутренней рефлексии и самоанализу. С. Л. Рубинштейн отмечает, что в определенных ситуациях, характеризующихся нарушением привычных автоматизмов и жизненных стереотипов, сознание выводит человека из привычной повседневности, «выступает как разрыв <...> выход из полной поглощенности непосредственными процессами жизни для выработки соответствующего отношения к ней, вне ее для суждения о ней», что свидетельствует о способности человека к «внутренней рефлексии»³. В. И. Слободчиков дает следующее опре-



деление: «Рефлексия – это такая специфически человеческая способность, которая позволяет ему сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще всего себя – предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования»⁴. Это определение рефлексии наиболее близко определению процесса самоанализа. Рефлексия – процесс, а самоанализ – механизм, направляющий данный процесс, вооружающий его средствами анализа и синтеза, способами смотра «на себя». Рефлексия и самоанализ позволяют человеку по-новому увидеть себя, свою жизнь, обеспечивают осознанный выбор в конкретной ситуации, направляют процесс жизненного самоопределения, формируют субъектные качества человека.

Субъектность – это способность человека проявлять качества субъекта, такие как инициативность, ответственность, способность к творческому, не репродуктивному действию, самостоятельность. Субъектность – это еще не субъект, но человек, обладающий отдельными способностями субъекта. Подлинный субъект – тот, кто способен к самостоятельной осознанной деятельности, результат которой субъектом признается в качестве авторского. Это может иметь следующую форму в сознании человека: «Автор – Я, мною произведено во имя моих смыслов (ценностей), благодаря моей деятельности».

Рефлексия имеет двухплоскостной характер: 1) онтологическую плоскость видения и понимания; 2) организационно-деятельностную – организации индивидуального и коллективного действия⁵. Именно в такой реальности должно проходить взаимодействие педагога и школьников в формате педагогического содействия. Акты рефлексии при этом позволяют выделять для каждого субъекта взаимодействия то новое и общее, что является коллективно или индивидуально значимым (обладает индивидуальным смыслом). Рефлексивный акт – своеобразный мост: между действием (опытом) и осознанием этого опыта, между действованием в настоящем и осознанием своего прошлого опыта, его значимости для себя в настоящем; между действованием и идеальным проектированием своих целей, которые могут быть реализованы через действие (целеполаганием и целеопределением), проектированием своих будущих действий.

Рефлексивный акт позволяет вывести педагога и детей из погруженности в процесс взаимодействия, дает им возможность взглянуть на него со стороны (определить свои приоритеты, ценности, позиции), поставить задачи, которые каждый из них может решить в данном взаимодействии. Таким образом, только рефлексивные акты позволяют каждому увидеть и осуществить свою субъектность.

Субъектность школьника трактуется в педагогике О. С. Газманом и Н. Н. Михайловой как свободоспособность⁶. Человек рассматривается как экзистенциальное существо в его свободоспособности по отношению к себе и к миру: «способность к автономному, неконформистскому существованию, способность самостоятельно, независимо (учитывая, но преодолевая биологическую и социальную заданность) строить свою судьбу, отношения с миром, реализовывать самостоятельно познанные жизненные предназначения, осуществляя собственный, индивидуальный (особый) выбор <...> свободоспособность интегрирует человека как целое, позволяет ему выстраивать гармоничное существование»⁷.

В субъектном подходе предметом воспитания становится развитие воспитанника как субъекта целостной деятельности; воспитание через содействие его активности вовне, через самореализацию в предметной творческой деятельности и в деятельности общения, стимулирование его направленности на внутренние процессы – самопознания, самооценки, саморегуляции и самоорганизации, актуализацию для него процессов рефлексии и самоанализа. Следовательно, содержанием воспитательного процесса в субъектном подходе становится содействие осознанным действиям воспитанника вовне и усиление его внутренней деятельности посредством совместной работы, стимулирующей деятельность его самоанализа и рефлексии.

Реалии образовательной практики в пространстве содействия – это, прежде всего, признание и уважение педагогом самостоятельности и активности школьника, его способности осознавать смысл своей деятельности и ставить для себя конкретные цели. Содействие – это усиление и дополнение самостоятельных действий ребенка, лежащих в зоне его непосредственных стремлений и возможностей и в зоне его ближайшего развития. Содействие может осуществляться через создание ситуации открытого и неоднозначного выбора для школьника, проблематизацию его прошлого опыта, как стимулирование и поддержка самостоятельного выбора ребенка в ситуации проблемы.

Психолого-педагогическое содействие может осуществляться только в открытом совместном действии и общении (педагога и воспитанника, педагога и группы воспитанников) и является компонентом внешнего взаимодействия. Оно создает такие внешние условия, которые смогут способствовать становлению условий внутренних, психологических, затронут внутреннюю активность воспитанника в осознании своего «Я», в поиске направлений и средств жизненного самоопределения и саморазвития.

Можно представить два направления педагогического содействия, влияющих на становление и развитие субъектности воспитанника:



1) педагогическая поддержка в тактике содействия в индивидуальном взаимодействии со школьником как усиление и дополнение самостоятельной активности школьника, содействие осознанной самореализации и самоорганизации его в проблемной ситуации;

2) содействие благодаря созданию воспитательного пространства как со-бытия, проявление со-бытийной детско-взрослой общности, при использовании технологий интенсивного межпозиционного взаимодействия в атмосфере творчества и взаимоуважения.

Первое направление находится в пространстве индивидуального взаимодействия, второе возможно как организация коллективной деятельности воспитанников, осуществляется в детско-взрослой общности. И первое и второе опираются в содержании воспитательного процесса на обучение воспитанника и совместную с ним выработку способов рефлексии и самоанализа.

При индивидуальной работе со школьником содействие осуществляется в тактике педагогической поддержки – «содействие», предложенной Н. Н. Михайловой и С. М. Юсфиным⁸. Она определяется авторами как расширение горизонтов деятельности ребенка посредством его способности к рефлексии, содействия не только реальному, но и возможному в школьнике. Педагогическая поддержка как содействие – это индивидуальное взаимодействие педагога с ребенком в проблемной ситуации, при трудностях, которые он не в состоянии сам преодолеть, которые мешают его самореализации и развитию. Педагог помогает ему расширить горизонт видения своей проблемы, показывает направления моделирования ситуации в зависимости от занимаемой им позиции, его определяющих мотивов и желаний. В целом педагог организует и направляет рефлексивную деятельность воспитанника в анализе конкретной ситуации и в моделировании способов выхода из нее. Через самоанализ происходит осознание жизненной ситуации для себя школьником как решение особой внутренней задачи; школьник порождает себя как субъекта деятельности в данной ситуации. Если воспитанник совершает осмысленный выбор, он переводит ситуацию из рядовой (бытовой и привычной) в образовательную для себя, так как открывает новое в себе и в мире. Проблема из социальной, внешней переходит во внутренний план ребёнка, становится предпосылкой для целенаправленного изменения им самого себя, стимулирует его субъектность, образует в нем новое знание и новый опыт.

Педагог содействует воспитаннику в преобразовании проблемной ситуации в «потенциальную» для его самоопределения и саморазвития (помогая ребенку подняться над своей проблемой, обучая его способам самоанализа, развивая у него готовность и способность к самоанализу), направляет

становление его субъектных качеств. В новом способе видения ситуации и отношения к ней проявляются субъектные качества школьника, он не только находится в определенном отношении к внешнему миру, но и сам определяет это отношение, в чем и проявляется его субъектность.

Второе направление содействия субъектности (как было отмечено выше) возможно через организацию со-бытийного воспитательного пространства, со-бытийной детско-взрослой общности. Ребенок в воспитательном пространстве рассматривается как субъект и творец пространства своего бытия, а общее пространство – как событие, место встречи, точка пересечения бытия, субъектности детей и взрослых (Б. З. Вульф, Д. В. Григорьев, И. Д. Демакова, Н. Л. Селиванова).

Воспитательное пространство при субъектном подходе к воспитанию понимается как целесообразно организованное, значимое и открытое для субъектного проявления взаимодействие педагогов и воспитанников, носящее характер со-действия и проявляющееся для всех его участников как со-бытие. Обязательными взаимосвязанными элементами такого пространства являются: *диалог* (знаний, мыслей, чувств, состояний, действий, Я–Я); индивидуальная и коллективная *рефлексия* (осознание каждым ценности совместного со-бытия, общая рефлексивная деятельность, которая создает ценностно-смысловое пространство для самоопределения и коллективного определения значимых позиций, целей, действий); *со-действие* (взаимодействие педагога и воспитанников, при котором позиция педагога – усиление и поддержка активности школьников во всех ее проявлениях, создание и обеспечение ситуации самостоятельного выбора для воспитанника); *педагогическая поддержка* (индивидуальное взаимодействие педагога и воспитанника в рамках общего взаимодействия и после него).

В воспитательном пространстве педагогу важно создать для воспитанника ситуации необходимого открытого выбора в общем со-бытии: группы и партнера, позиции, роли (организатор – участник; наблюдатель – аналитик, лидер – помощник и т.д.), значимого взрослого (к которому можно обратиться за помощью и поддержкой при затруднении); направлений и видов творческой деятельности вовне, направлений самопознания и пр. Именно ситуация выбора позволит каждому выйти на свой уровень активности, направит поиск индивидуальных смыслов, способов самореализации и самоорганизации, следовательно, через ситуацию выбора мы содействуем проявлению субъектных качеств воспитанника.

В заключение отметим: направлениями педагогического со-действия в рамках субъектного подхода к воспитанию школьника являются:



стимулирование обращенности школьника к осознанному обособлению и отождествлению себя в со-бытийной общности с другими людьми, в их единстве и взаимообусловленности – для становления своих субъектных качеств;

организация внешних условий (ситуации выбора), способствующих проявлению внутренней активности школьников, их рефлексии и самоанализа, осознанию и осмыслению своего отношения к себе и к миру;

со-действие самостоятельности и активности школьников во всех направлениях и видах деятельности, в которых они участвует;

организация воспитательного пространства как со-бытия педагогов и воспитанников, со-бытийной детско-взрослой общности;

педагогическая поддержка школьнику в проблемной ситуации, перевод её в задачу, требующую самостоятельной деятельности, посредством совместной с ним рефлексии.

Главным критерием эффективности педагогического со-действия в субъектном подходе представляется способность воспитанника самостоятельно вырабатывать собственные жизненные критерии и руководствоваться ими в самоопределении и саморазвитии, введение в их жизнь осознанных рефлексивных способностей.

Примечания

- 1 См.: Григорьев Д. В. Создание воспитательного пространства : событийный подход // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания : сб. науч. ст. Пермь, 2001. С. 77–88.
- 2 См.: Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. 2-е изд., перераб. и доп. Биробиджан, 2005. 272 с.
- 3 См.: Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. 2-е изд. / отв. ред. Е. В. Шорохова. М., 1976. 416 с.
- 4 См.: Слободчиков В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : автореф. дис. в форме науч. докл. ... д-ра психол. наук. М., 1994. 78 с.
- 5 См.: Алексеев Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002. № 2. С. 85–103.
- 6 См.: Газман О. С. Неклассическое воспитание : от авторитарной педагогики к педагогике свободы. М., 2002. 296 с.
- 7 См.: Михайлова Н. Н. Свободоспособность как результат развития субъектности ребенка в процессе педагогической поддержки // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 51–57.
- 8 См.: Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогика поддержки : учеб.-метод. пособие. М., 2001. 208 с.

УДК 378.1

КЛЮЧЕВЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

М. В. Дюжакова

Воронежский государственный педагогический университет
E-mail: d.sveta@rambler.ru

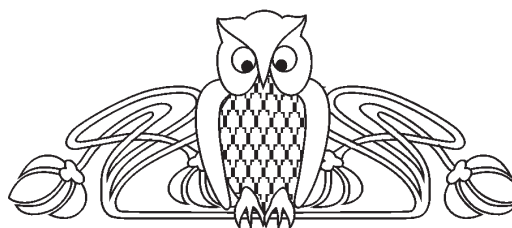
В статье рассматриваются ключевые проблемы российского высшего образования в связи с переходом на многоуровневую систему (бакалавриат–магистратура); дается сравнительный анализ подходов к организации обучения в высшей школе в российской и англо-саксонской системе; обозначены некоторые новые подходы к организации учебного процесса в вузе с учетом особенностей современного этапа в развитии образования России.

Ключевые слова: высшее образование, многоуровневая подготовка, бакалавриат, магистратура, модель образования.

Actual Problems of Development of Higher Education in Russia at Present Situation

M. V. Dyuzhakova

The article is considered actual problems of development of higher education in Russia in connection with transition to multi-level education



(bachelor, master). The author presents comparative analysis of different approaches to higher school organization in Russia and Anglo-Saxon countries. Some new approaches to organization the curriculum at higher education institutions due to present situation are given.

Key words: higher education, multi-level education, bachelor, master, educational model.

Переход с традиционной моноуровневой системы на многоуровневую, введение степени бакалавра, магистра, компетентностный подход к обучению, появление тьюторов, тестирования, мониторинга знаний свидетельствуют, что российское образование в очередной раз перенимает, заимствует иностранный опыт. Для того чтобы осмыслить сложившуюся ситуацию, целесообразно обратиться к сравнительной педагогике, которая помогает увидеть особенности развития