

Л.В. ШИБАЕВА
(Сургут)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СООБЩЕСТВО ШКОЛЫ КАК КОЛЛЕКТИВНЫЙ АВТОР СТРАТЕГИЙ РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Рассматриваются затруднения организации практики развивающего обучения при отсутствии анализа организационно-управленческой составляющей деятельности педагогических сообществ. Педагогическое сообщество рассматривается как коллективный автор образовательных стратегий, влияющий на постановку обучающимися целей учения и развития в их связи с жизненными замыслами.

Ключевые слова: развивающее обучение, развивающее и развивающееся образовательное пространство, педагогическое сообщество, автор развивающей стратегии, ценности и цели развития, самореализация.

Реализация такого направления как развивающее обучение (далее – РО) в качестве проекта модернизации современной практики отечественного образования предполагает обсуждение специфики организации деятельности педагогического сообщества, способного к созданию такого коллективного продукта как развивающее и развивающееся образовательное пространство. Этот аспект проблемы подчеркивался, но не стал предметом специального изучения, в ходе которого рассматривались бы практико-ориентированные результаты [1; 5; 11]. Такими результатами могли бы выступить, прежде всего, рекомендации об управлении становлением педагогического сообщества как коллективного автора развивающейся стратегии школы, адресованной родителям, обучающимся в их сегодняшней ситуации получения образования, сопряженной с перспективами продуктивного замысла жизненно-успеха.

Сложность проблем организации масштабного образовательного проекта, автором которого выступало бы развивающее и развивающееся сообщество школьных педагогов, необходимо рассмотреть со стороны затруднений, которые возникли в современной социокультурной ситуации. Обозначим некоторые из них, стараясь не акцентировать внимание только на исчислении успешности деятельности педагогов на основе успешности сдачи ЕГЭ обучающимися.

Фундаментальной ошибкой, препятствующей постановке педагогами задач развития глубоких интегральных новообразований школьников, является то, что эффекты развития полагаются в рамках частных учебных дисциплин без комплексного планирования соорганизации усилий педагогического сообщества как автора коллективной педагогической стратегии и тактики, адресованной обучающимся и их родителям в их уникальной социальной ситуации развития. Однако очевидно, что такие базовые новообразования как способы постановки и решения творческих задач чтения и понимания текстов, участие школьников в проблемных диалогах, планирования решений в задачах с неоднозначными ответами и многие другие, составляющие основу «умения учиться», являются новообразованиями, интегрирующими спектр влияний взрослых – и учителей, и родителей.

При подходе к решению задач развития интегративных базовых новообразований учеников противопоставление принципов элементаризма в противовес необходимому здесь принципу холизма приносит грубую ошибку, теоретически и практически неоправданную. Возможности обучающегося при достижении мелких разрозненных эффектов развития в рамках частных дисциплин не могут обеспечить интегральных достижений, прежде всего такие, как «позиция субъекта учебной деятельности», устойчивые и доминирующие мотивы достижения в сфере образования на длительных фрагментах жизненного пути.

Теоретические основания такой ошибки были показаны В.В. Давыдовым в известной работе на симпозиум 1966 г. «Проблема обучения и развития» [3]. Им была подчеркнута неправомерность соотнесения термина «психическое развитие» по отношению к такой единице анализа как отдельный человек, «достоинством развития обладают лишь такие объекты, которые являются целостными системами («тотальностями»), существующими по своим, только им принадлежащим законам. Отдельный

человек не является такой системой. Он лишь элемент той подлинно целостной системы, которая суть «общество». Именно последнему – и только ему – присуще развитие как саморазвертывание имманентных противоречий» [3, с. 38].

Известно, что теоретические проблемы социальной и культурной детерминации психического развития являются фокусом теоретических и экспериментальных работ исследователей научной школы Л.С. Выготского. Под влиянием этого направления оформились центральные методологические ориентации в отечественной психологии: были обоснованы фундаментальные положения о зоне ближайшего развития, об интерпсихической природе новообразований, формируемых в процессе обучения, разработаны методы генетико-моделирующего эксперимента. Однако, вопрос о том, как в совместной деятельности школьников и команды педагогов зарождаются, обогащаются и приобретают статус жизненных стратегий такие сложные психические новообразования как «цели развития» в русле направлений, разрабатываемых в сфере «развивающего обучения» не выступал специальным предметом анализа. И до сих пор в современных направлениях исследований психического потенциала (способов мышления школьников, в частности) рассматривается как непосредственный «эффект» развития. В то время как в контексте современных условий реализации программ развивающего обучения такого рода «эффект» может и не выступать прямым следствием реализации программ, отвечающих парадигме обучения, релевантной концепции В.В. Давыдова – Д.Б. Эльконина. Цели развития мыслительного потенциала, подразумевались как имманентно присущие и обучающимся, и родителям в тех социокультурных условиях, когда реализовалась исследовательская программа в 1970–1990-х гг. В настоящее время они оказываются далеко не актуальными воспитательными целями для большого контингента родителей и, тем самым, обучающихся.

В связи с обсуждением возможностей массового распространения практики РО одной из актуальных проблем выступает то, что необходимо вызывать к жизни, актуализировать ценностно-смысловые основания планирования перспектив жизни обучающегося как человека развивающегося и способного становиться социальным лидером развивающихся сфер общественной практики, соотносимой с приоритетами его успешного жизненного замысла.

При анализе механизмов самоопределения на уровне социологического и психологического анализа подчеркиваются высокие требования к культуре целеобразования и целедостижения человека в динамичной социальной действительности. Она выражается в дифференцированности мира целей, в произвольной реализации человеком принципа свободы их выбора, целевой структурированности прошлого и будущего, специфическом отношении к будущему, куда помещаются цели, не обеспеченные наличными ресурсами. Несмотря на ясность того, что в процессе развития общепсихологической теории деятельности изучение смысло- и целеобразования при постановке задач занимает одно из центральных мест, существует определенный дефицит исследований психологических механизмов усложнения целевой сферы человека в значимых областях жизненной практики и среди них – в практике образования. Таким образом, все более очевидным выступает противоречие между тем, что высшие уровни творческой зрелости человека характеризуются исследователями со стороны преднамеренного изменения уровня притязаний субъекта, целей самоактуализации, самореализации, и тем, что психологические условия, способствующие организации программ развивающего обучения, постановке целей «развивания» себя как субъекта, усложнения целей развития в их сопряженности с целями обучения, остается мало изучен.

Особенно выразительно необходимость создания таких условий выступает в контексте поиска оптимальных направления образования сложного контингента школьников, в семьях, которых некому заботиться о перспективах организации продуктивной жизни школьника на основе образования. Это контингент подростков из групп риска, а также обучающиеся из семей, со сниженным образовательным потенциалом.

Проделанный теоретический анализ позволил сформулировать и обосновать гипотезу о том, что обобщенная ориентировка в задачах образования, предполагающая непрерывное рефлексивное само-

отношение субъекта к ресурсу своих актуальных и потенциальных способностей, является специфической активностью. Ее инициирование изменяет возможности субъекта формулировать «задачи образования», планировать пути разрешения и осуществлять их в сложноорганизованной «стратегии образования». Изменение процесса и результата решения обучающимися целостных задач образования возможно рассматривать в зависимости от изменения масштаба расширяющегося пространства самоопределения и самореализации в социокультурном пространстве, создаваемом обучающимися в процессе взаимодействия с педагогами и родителями как коллективными участниками творческой социокультурной практики.

Одним из центральных фокусов изучения заявленной проблемы является создание и апробация программ психологически обоснованной поддержки в разрешении задач образования подростков со сниженным образовательным потенциалом задержками социально-психологического развития, занимающих маргинальное положение между подростками крайне неблагополучными, с выраженными проявлениями психической деформации, и социально успешными подростками [5; 6].

В проведенном нами к настоящему времени цикле исследований на основе осуществления проектного образовательного эксперимента получены выразительные результаты, раскрывающие возможности достижения сложным контингентом школьников подросткового возраста продуктивной позиции развивающегося субъекта образования [6].

Выявлены психологические условия и механизмы становления начальных форм субъектной позиции в целостных задачах образования подростков, воспитывающихся в неблагополучных условиях социокультурной депривации, затрудняющих возможности выбора ими жизненных планов, опосредованных образованием [Там же; 7]. Центральным направлением поддержки при преодолении состояний стагнации в развитии подростков является создание образовательного пространства, способствующего приобретению и обогащению опыта организации практики «жизнеустройства», альтернативной тому, который им предоставляют деструктивные обстоятельства их жизни.

Исследования показали, что для младших подростков большое значение для становления позиции субъекта образования имеет поддержка в приобретении опыта самоопределения и самореализации в масштабе ближайшего школьного окружения. Для старших подростков масштаб самополагания своего потенциала в социокультурной творческой практике предполагает выход за пределы школьной общности в пространство «деяний» во внешкольной действительности, допускающий возможности приобретения опыта целеполагания и целедостижения в социокультурном творчестве, организуемом самими подростками. В оформляющейся стратегии образования уже в подростковом возрасте субординация задач развития и социокультурной самореализации, опосредуемой учением, может гибко изменяться таким образом, что приоритетными оказываются то задачи учения, предопределяющие обслуживающие их цели развития, то цели развития, предопределяющие адекватное принятие задач учения. Оформление таких фрагментов стратегии образования, в которых возможна смена фокусировок, сначала при поддержке взрослых, а затем все более самостоятельно, составляет содержание процесса успешного становления школьников в позиции субъектов образования.

В юношеском возрасте самоопределение приобретает черты системно-организованной, многоуровневой, захватывающей разнообразные планы жизненной и профессиональной самореализации. Постановка задач учения становится многократно опосредованной разнообразием замыслов самосовершенствования и самоорганизации человека в практике жизнедеятельности.

Интерпретация результатов проведенных исследований подтверждает, что процессы обогащения и дифференциация задач учения, развития и продуктивной самореализации учащегося в жизнедеятельности являются взаимообусловленными. Неопределенность в одном из этих звеньев может осуществляться на основе доопределения других, что становится возможным при отношении к ним обучающихся как к смысловой целостности «задач образования». Задачи образования, характеризующиеся преемственностью содержания задач учения, развития в их смысловой связи с задачами самореализации в практике, жизнедеятельности во внеучебных ситуациях, являются сложными новообразованиями.

В оформляющейся стратегии образования уже в подростковом возрасте субъект может гибко изменять субординацию задач развития и социокультурной самореализации, опосредуя их задачами учения. При достижении этого обучающийся может произвольно делать приоритетными то задачи учения, предопределяющие обслуживающие их цели развития, то цели развития, предопределяющие адекватное принятие задач учения.

Проведенное исследование позволяет обозначить теоретическую проблему изучения психологических оснований осуществления образования как личностного поступка. Современный человек на высоких уровнях социально-психологической и личностной зрелости ориентируется на осознанную многогранность «задач развития». Ценности развития, превращаясь в высшую духовную потребность, оказывают влияние на доопределение задач учения и выбор профессии, внепрофессиональных направлений практической самореализации.

Образование как культурная способность при таком подходе рассматривается в связи с произвольно устанавливаемым субъектом соотношением между собственными ресурсами и создаваемым на их основе «жизненным миром» как пространством полноценной самореализации. Усилия, проявляемые субъектом в достижении личностно приемлемого соотношения между своим потенциалом и творческими замыслами, правомерно соотносить с содержанием позиции субъекта образования, преднамеренно изменяющего уровень притязаний. Это находит свое проявление в изменении требований и по отношению к себе, и по отношению к процессу и продуктам социокультурного творчества. Приобретение человеком опыта организации своей учебной деятельности в связи с практикой самоопределения личности в расширяющемся пространстве социокультурной самореализации уже в школьные годы является важнейшим основанием психологически содержательного процесса самообразования.

Проводимые исследования указывают на то, что необходимо расширить онтологическое поле анализа проблемы обучения и развития и рассматривать ее за пределами организации учебных дисциплин – в пространстве жизни ребенка в школьной общности, в пространстве жизнедеятельности ребенка, подростка, старшеклассника, где учение может быть по-разному интегрировано с жизненными замыслами.

Миссия педагогов – сопровождать активность обучающихся в постановке и решении комплекса задач развития их потенциала, который может становиться ресурсом продуктивной самореализации за пределами учебных ситуаций, в пространстве, так называемого, дополнительного образования.

Изменение доли активности, инициативности обучающихся при постановке задач развития в ходе взаимодействий участников образования и должно выступать основным критерием «развивающего эффекта».

Таким образом, особую интерпретацию получает знаменитое положение Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития как разнице между тем, что ребенок делает самостоятельно и тем, что ребенок делает в сотрудничестве с взрослым [2]. «Что делает» может пониматься и как выполнение определенных навыков, и как решение определенных задач, и как особую активность по постановке задач: активность целеобразования, целеоформления и целедостижения. Сопровождение учеников в этой активности предполагает модели управления школьным сообществом как коллективным субъектом развивающего и развивающегося образовательного пространства. В фокусе управления – модульные программы, интегрирующие усилия педагогов по раскрытию перед обучающимися перспектив продуктивной самореализации, интегрирующих достижения в учебном и внеучебном практике.

Сопряженной с рассматриваемой проблемой выступает и проблема подготовки организационных психологов, сторонников и носителей ценностей РО, в позиции организаторов масштабных образовательных проектов, потенциал которых мог бы быть соразмерен глобальным задачам командообразования педагогов. Масштабный образовательный проект, реализующий принципы генетико-моделирующего исследования, предполагает необходимость такой позиции психолога, который мог бы курировать становления школьного сообщества как субъекта творческой образовательной практики [6–10].

Все это позволяет акцентировать обсуждения перспектив практической реализации достижений в области РО как средств влияния на реформы образования в их многоплановости, включающие и организационно-управленческий план зарождения и развития школьных сообществ особого типа. Это позволит раздвинуть рамки теоретических исследований, расширить онтологическое поле анализа проблемы обучения и развития, выйти за пределы организации учебных дисциплин в пространство планирования широких жизненных замыслов ребенка, подростка и их родителей.

Литература

1. Алексеев Н.Г. Методологические принципы проектирования образовательных систем // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения. М., 1994. С. 19–20.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1996.
3. Давыдов В. В. Соотношение понятий «формирование» и «развитие» психики // Обучение и развитие. Материалы к симпозиуму (июнь–июль 1966). М., 1966. С. 119–132.
4. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / под ред. В.В. Рубцова М. : Психологический ин-т РАО, 1996.
5. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. М., 1997. С. 177–185.
6. Шibaева Л.В. Становление учащегося как субъекта образования в условиях развивающего обучения. Орел: Изд-во ОРАГС, 2010.
7. Шibaева Л.В. Развитие педагогов в позиции тьюторов развивающихся образовательных стратегий для трудных подростков. // Клиническая психология и психотерапия: парадигмы концепции, инструментарий: тез. межрег. науч. конф. Сургут: Дефис. 2007. С. 99–100.
8. Шibaева Л.В. Зависимость развития практики образования от особенностей позиции психологов, разделяющих парадигму «развивающего обучения» // 2-я Всероссийская науч.-практ. конф. «Педагогика развития: образовательные интересы и их субъекты»: тез. Всеросс. конф. 26–29 апреля 2003 г. Красноярск. 2003. С. 15–17.
9. Шibaева Л.В. Репродуктивный и творческий уровень овладения студентами-психологами способами организации развивающих курсов обучения в процессе вузовской подготовки // Камень, который презрели строители. Культурно-историческая теория и социальные практики: материалы 10-х Междунар. чтений памяти Л.С. Выготского. М.: Изд-во РГГУ. 2009. С. 353–356. Шibaева Л.В. Методологические ориентиры подготовки психологов-организаторов масштабного генетико-моделирующего исследования на основе принципов «системнодеятельностного» подхода / «Риски в изменяющейся социальной реальности: проблема прогнозирования и управления»: межд. науч.-практ. конф. (Белгород 19–20 ноября 2015 г) / под ред. Ю.А. Зубок. Воронеж: ООО «ПТ». С. 706–710.
10. Фруммин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития: школа взросления // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 24–34.



Educational community of school as the team of authors of the student development strategies

The article deals with the difficulties of organization of practice of developmental education in the lack of analysis of the organizational and managerial component of the teaching community. The educational community is characterized as the team of authors of educational strategies that influence educational and developmental goal setting by students with regards to their life intentions.

Key words: *developmental education, developmental and developing educational space, pedagogic community, author of educational strategy, values and goals of development, self-actualization.*