

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РАЗВИТИЯ СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

*Работа представлена кафедрой общей и социальной педагогики
Кубанского государственного университета.*

Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент В. К. Игнатович

В статье представлены результаты анализа понятия «педагогическая поддержка» в контексте проблем профессионального самоопределения старшеклассников. Выделены основные противоречия интерпретации данного понятия, обозначена авторская позиция в решении проблемы, описаны этапы педагогической поддержки становления смыслового отношения старшеклассников к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *педагогическая поддержка, профессиональное самоопределение, образовательная среда.*

L. Khizhnyak

PEDAGOGICAL SUPPORT FOR FORMING OF SCHOOL STUDENTS' SENSE SPHERE IN THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION PROCESS

The results of the analysis of the concept “pedagogical support” in the context of school students’ professional self-determination are presented in the article. The basic contradictions in the interpretation of this concept are selected; the author’s position is marked; the stages of pedagogical support for forming of students’ sense relation to future professional activity are described.

Key words: *pedagogical support, professional self-determination, educational environment.*

В педагогическом аспекте вопросы профессионального и личностного самоопределения старшеклассников в наибольшей степени сопряжены с понятиями «психолого-педагогическое сопровождение» и «педагогическая поддержка» (О. С. Газман, В. П. Бедерханова, Н. Б. Крылова, О. В. Лишин, А. А. Пинский, С. Д. Поляков, Н. В. Самоукина, А. Н. Тубельский, И. Д. Фрумин, И. Д. Чечель, С. Н. Чистякова, И. С. Якиманская, Е. А. Ямбург и др.). Исследователями выявлено, что осуществление педагогической поддержки значительно актуализирует личностный потенциал школьника, способствует развитию его субъектности и мотивов саморазвития. В то же время в педагогической литературе по вопросам поддержки и сопровождения мало отражен аспект смыслообразования. Не установлено, в каких именно ситуациях педагогической поддержки у обучающихся активизируется процесс поиска новых смыслов своего существования, не показано, каким образом могут моделироваться ситуации вхождения учащихся в мир профессий и что служит основой становления смыслового отношения школьника к этому миру.

Целью проведенного нами исследования выступало обоснование оптимальных средств педагогической поддержки, обеспечивающих эффективное становление смыслового отношения старшеклассников к будущей профессиональной деятельности. Изучив основные тенденции развития научных представлений о сущности и содержании педагогического сопровождения и поддержки профессионального самоопределения старшеклассников, мы получили следующие результаты.

Понятие «педагогическая поддержка», появление которого в арсенале педагогической науки и практики неразрывно связано с именем О. С. Газмана и его последователей (В. П. Бедерханова, Е. В. Бондаревская, С. Д. Поляков, А. Н. Тубельский, И. Д. Фрумин, И. С. Якиманская и др.), активно используется в рамках культурологической и личностно ориентированной парадигмы образования. Сам О. С. Газман понимал под педагогической поддержкой «деятельность, направленную на оказание превентивной и оперативной по-

мощи детям в решении их индивидуальных проблем» [1, с. 60]. При этом педагогическая поддержка рассматривалась им как жесткая, «непримиримая» альтернатива авторитарной, тоталитарной педагогике, сложившейся в идеологизированном советском обществе.

Однако дальнейшее развитие концептуальных идей О. С. Газмана породило немало спорных вопросов. Так, к примеру, остается предметом обсуждения соотношение понятий «поддержка» и «помощь»: является ли педагогическая поддержка всего лишь помощью, оказываемой педагогом ребенку в трудной жизненной ситуации, либо она претендует на роль целостной педагогической деятельности, «ответственной» за образование ребенка в полном смысле этого слова? Так, Н. Б. Крылова, рассматривая педагогическую поддержку с точки зрения культурных ценностей современного образования, определяет ее так: «Педагогическая технология, полностью основанная на обращенности к внутренним силам и способностям ребенка и его самопроцессам, проявляемым в действии» и «естественный акт со-действия кому-либо в его действиях или со-действия каким-либо усилиям в условиях дефицита помощи» [2, с. 63]. Сходные взгляды на суть педагогической поддержки высказывает И. Д. Фрумин. Вслед за О. С. Газманом он отождествляет воспитание с педагогической организацией социализации ребенка, трансляцией норм поведения и деятельности, определяя педагогическую поддержку как «педагогические действия, ставящие своей целью помощь школьникам в саморазвитии, в решении различных жизненных, образовательных проблем» [3, с. 26]. При таком разделении функций воспитания и педагогической поддержки автор закономерно приходит к вопросу о месте, которое занимает педагогическая поддержка в целостном учебно-воспитательном процессе: не является ли процесс педагогической поддержки обслуживающим по отношению к процессам обучения и воспитания? Приводя аргументы против такого понимания педагогической поддержки, И. Д. Фрумин указывает, что проблемы жизни ребенка (как предмет этой поддержки) выходят далеко за пределы собственно учебно-воспи-

тательного процесса школы, следовательно, данный вид педагогической деятельности значительно обогащает спектр целей педагогической деятельности вообще.

Попытки распространить принципы и идеологию педагогической поддержки на весь целостный учебно-воспитательный процесс можно обнаружить в отдельных работах, в частности, в психологическом аспекте его разбирает И. С. Якиманская. Признавая, что в первую очередь педагогическая поддержка отражает заинтересованность общества в охране и защите социальных прав детей, автор рассматривает и другой смысл данного понятия – «систему разноплановых мероприятий, проводимых в целях дифференциации детей по интересам, склонностям, жизненным устремлениям, направленных на их выявление и поддержку» [4, с. 37]. В связи с этим вид и содержание педагогической поддержки зависят от типа, целей, задач и системы функционирования образовательного учреждения. Существует, по утверждению автора, два вида этой поддержки – внешняя и внутренняя. Внешняя форма характерна в первую очередь для инновационных образовательных учреждений и представляет собой «распределение детей по познавательным потокам». Второй же (внутренний) вид педагогической поддержки, по мнению автора, представляет собой наибольшую ценность и состоит в создании гетерогенной обучающей среды без формализованной селекции по отдельным образовательным областям. В этом случае автор полагает основными задачами педагогической поддержки выявление затруднений учащихся в учении и социальном поведении, на определении путей их преодоления, согласование усилий всех субъектов образовательного процесса. Более того, содержание педагогической поддержки подчинено характеру конкретных затруднений учащихся.

Можно выделить следующее противоречие. Во-первых, разделение на «внешний» и «внутренний» педагогический процесс, приводящее к противопоставлению педагогического воздействия и педагогической поддержки, не позволяет четко определить место и роль педагогической поддержки в

целостном учебно-воспитательном процессе, либо отводя ей при этом вспомогательную, обслуживающую функцию, либо выводя ее за рамки школьного обучения как такового. Во-вторых, остается не ясным, что именно является предметом педагогической поддержки в целостном педагогическом процессе школы. В одном случае им оказывается адаптация ученика с учетом его индивидуально-личностных особенностей к условиям и содержанию обучения (И. Якиманская), в другом случае – *само*-процессы и помощь в решении жизненных проблем, возникающих, как правило, за пределами школьной обучающей среды (Н. Б. Крылова, И. Д. Фрумин и др.). Характерно, что в последнем случае и средства педагогической поддержки оказываются посторонними по отношению к школьной действительности.

Корень данного противоречия видится нам в том, что изначальным допущением в этой системе взглядов выступает рассмотрение внешнего педагогического (обучающего, воспитывающего) воздействия именно как внешнего, в смысле *отчужденного* от ребенка. На наш взгляд, многочисленные эмпирические факты современного школьного образования, подтверждающие такой отчужденный характер педагогического воздействия на ученика, не могут быть использованы как теоретическое и тем более методологическое основание построения моделей педагогической поддержки.

Для снятия противоречия между внешним и внутренним планом педагогической поддержки учащихся недостаточно их механического противопоставления. Необходимо выделить генетически исходный, говоря словами В. В. Давыдова, конструкт, обеспечивающий единство данных противоположностей. В нашем исследовании в качестве такого конструкта выступает педагогическая поддержка как совместная деятельность взрослого и ребенка, разворачивающаяся в условиях специально спроектированной образовательной среды, в которой моделируются процессы преодоления субъектом ограничивающих условий социализации, обретения внутренней свободы и восхождения к собственной индивидуальности. В этом смысле образовательная среда

понимается нами как пространство, совместно выстраиваемое педагогами и учащимися, оживляемое ими в процессе освоения и проблематизации существующих норм совместной деятельности и общения и привнесения в него содержания собственной индивидуальности.

Рассматривая вопросы педагогической поддержки в контексте проектирования собой образовательной среды, мы построили дерево целей педагогической поддержки, отвечающих этапам становления смыслового отношения старшеклассников к будущей профессиональной деятельности, определили средства достижения поставленных целей и педагогические условия, обеспечивающие эффективность использования этих средств.

Каждая конкретная цель сопряжена с определенным этапом самоопределения. На первом осуществляется формирование ориентировочной основы деятельности по заданному образцу. Школьнику необходимо понять цели и задачи, решаемые им в процессе профильного обучения. Занимаемая при этом позиция характеризуется как квазисубъектная, поскольку от ученика требуется лишь осознанно отнестись к деятельности, уже представленной в готовом виде – как совокупность правил и норм. Поэтому целевой ориентир на данном этапе определяется нами как осознанный выбор профиля обучения, осуществляемый школьником на основе сформированных представлений о себе, своих интересах и склонностях.

Второй этап сопряжен с необходимостью овладеть нормами предложенной деятельности (в данном случае преобладает собственно учебная), цель поддержки на данном этапе состоит в формировании универсальных допрофессиональных умений. Овладев ими, ребенок становится полноправным участником образовательного процесса, что делает возможным переход на следующий этап самоопределения.

Собственно построение новых смыслов начинается на третьем этапе, состоящем в проблематизации налично заданных норм деятельности (уже освоенных и *присвоенных*). Цель педагогической поддержки на этом этапе состоит в формировании у старшеклассников установки на возможность творческого пре-

образования любой заданной ситуации, если субъект уже перерос ее по своим объективным и субъективным личностным показателям. Эта установка должна вытеснить из сознания учащихся прежнее состояние готовности ограничивать свою деятельность внешними нормативными требованиями (исходящими в основном от учителя).

Содержание следующего этапа состоит в принятии продуктивных решений об изменении отдельных компонентов осуществляемой деятельности, ее усовершенствовании на основе привнесения новых форм и видов совместной деятельности. Ставится цель соотнесения в сознании старшеклассников вновь построенных смыслов предстоящей профессиональной деятельности с целями и интересами других людей, в частности будущими партнерами по профессиональному сообществу.

Разумеется, прохождение этапов самоопределения происходит сугубо индивидуально и зависит от субъективной готовности каждого ученика к переходу на новый виток жизненного самоопределения. Поэтому стратегия достижения поставленных целей (собственно процесса педагогической поддержки) состоит в организации совместной деятельности педагогов и учащихся по проектированию индивидуальных маршрутов, ведущих каждого ребенка к достижению поставленной цели. Так на начальном этапе задачей совместной деятельности является сбор актуальной информации, необходимой для ориентирования в мире профессиональной деятельности. Частными решаемыми задачами являются развитие культуры работы с информацией, освоение новых информационных технологий и т. д.

Далее задачей совместной деятельности педагогов и учащихся становится создание общего проблемно-смыслового поля самоопределения учащихся и выбора своего жизненного пути. Старшекласснику и педагогу необходимо «договориться», т. е. сформировать общие понятия и проблемные видения той дальнейшей деятельности, которая поможет ребенку стать успешным в выборе своего профессионального пути.

Следующим шагом педагогической поддержки выступает моделирование во взаимо-

действии взрослых и детей ситуаций, несущих в себе смысловую картину профессиональной деятельности и соответствующих отношений субъектов труда. Очевидно, что моделировать такие ситуации возможно лишь при полном взаимопонимании в смысловых вопросах профессионального и личностного самоопределения. Арсенал средств здесь может быть достаточно широк (профессиональные пробы, проектная деятельность, имитационные игры и т. д.). Самое важное при этом моделировать не повседневные, обыденные стороны про-

фессиональной деятельности, а ее внутренние смыслы, выступающие источниками ее саморазвития.

И наконец, завершает цикл педагогической поддержки решение задачи рефлексии учащимися новообразований становящегося профессионального сознания. Для ее решения необходимо создание педагогических ситуаций, в которых вновь обретенные смыслы могут проявиться в конкретных делах и поступках учащихся, в их взаимодействии с окружающей социальной и профессиональной средой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Газман О. С.* Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования. Вып. 3. Десять концепций и эссе. М.: Народное образование, 1995.
2. *Крылова Н. Б.* Культурология образования. М.: Народное образование, 2000.
3. *Фрумин И. Д.* Педагогическая поддержка: между помощью и выращиванием // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании: материалы всероссийской конференции. М.: УВЦ «Иноватор», 1996. С. 26–29.
4. *Якиманская И. С.* Педагогическая поддержка глазами психолога // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании: материалы всероссийской конференции. М.: УВЦ «Иноватор», 1996. С. 37–40.

REFERENCES

1. *Gazman O. S.* Pedagogicheskaya podderzhka detey v obrazovanii kak innovatsionnaya problema // Novye tsennosti obrazovaniya. Vyp. 3. Desyat' kontseptsiy i esse. M.: Narodnoye obrazovaniye, 1995.
2. *Krylova N. B.* Kul'turologiya obrazovaniya. M.: Narodnoye obrazovaniye, 2000.
3. *Frumin I. D.* Pedagogicheskaya podderzhka: mezhdru pomoshch'yu i vyrashchivaniyem // Vospitaniye i pedagogicheskaya podderzhka detey v obrazovanii: materialy vserossiyskoy konferentsii. M.: UVTs «Innovator», 1996. S. 26–29.
4. *Yakimanskaya I. S.* Pedagogicheskaya podderzhka glazami psikhologa // Vospitaniye i pedagogicheskaya podderzhka detey v obrazovanii: materialy vserossiyskoy konferentsii. M.: UVTs «Innovator», 1996. S. 37–40.