

Унтилова Оксана Григорьевна, магистр педагогики,

преподаватель-исследователь

Филиал НВМУ МО РФ (ВПКУ), преподаватель ОД (русский язык и литература)

ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РЕБЕНКА В ШКОЛЕ: ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ АНТРОПООРИЕНТИРОВАННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В МАССОВОЙ ШКОЛЕ

Аннотация: В статье рассматривается практический опыт организации антропоориентированного педагогического процесса в массовой школе, определены основные позиции такового. Жизнедеятельность ребенка показана как способ его самореализации в обязательном взаимодействии со значимым взрослым, а само построение педагогического процесса с учетом векторов развития, характерных для антропоориентированного образования возможен, если учитывает внутренние жизненные смысловые основы личности ребенка, основывается на профессионально-личностных характеристиках педагога и его педагогической позицией.

Ключевые слова: антропоориентированный педагогический процесс, жизнедеятельность ребенка в школе, человекоразмерность, РАДОДАР.

Annotation: The article discusses the practical experience of organizing an anthropologically oriented pedagogical process in a mass school, and identifies the main positions of such. The life activity of the child is shown as a way of his self-realization in the obligatory interaction with a significant adult, and the very construction of the pedagogical process, taking into account the vectors of development characteristic of anthropological education, is possible if it takes into account the internal life semantic foundations of the child's personality, is based on

the professional and personal characteristics of the teacher and his pedagogical position .

Key words: anthropologically oriented pedagogical process, child's life activity at school, human dimension, RADODAR.

Жизнедеятельность ребенка в школе – процесс сложный и многослойный, обусловленный взаимодействием множества факторов. Одним из важнейших показателей этого процесса является его целевая установка – развитие участников образовательного процесса как субъектов деятельности. Другими словами, школа должна быть человекоразмерной, ориентированной на человека как начало действия, деяния, знания [8]. Являясь частью биологического мира, человек проявляет себя в социуме, и развитие общества в целом зависит от развития каждого конкретного человека, тогда ценностно-смысловой аспект деятельности человека выходит на первый план, является определяющим для образования [1]. С этой позиции рассматривается как ресурс антропоориентированный педагогический процесс (АОПП), где жизнедеятельность школьника видится как путь восхождения к себе настоящему: активность ребенка разворачивается в пространстве и времени школы, которое организовано особым образом (континуум – содержательное пространство школы) [7].

Опыт создания алгоритма конструирования АОПП в условиях массовой муниципальной общеобразовательной школы происходил в МБОУ «СОШ № 44» в течение трех лет, с 2016 до 2019 г.г. Основой работы было предположение, что положительный опыт воплощения АОПП в частной школе возможен в условиях массовой муниципальной школы [5]. Понимание феномена человекоразмерности как субъектогенеза как развития субъектной позиции ребенка на каждом определенном этапе в деятельностном воплощении и осмыслении, с обязательной рефлексией своего пути определило этапность и методологию работы на каждом этапе. Исходя из того, что роль АОПП в конечном итоге заключается в том, что каждый его участник, как ребенок, так и

взрослый, проходил свой «путь роста», «восхождения к себе», было высказано предположение, что даже в условиях общеобразовательной школы, традиционно зажатой в тиски внешних требований, возможно построение работы с учетом потребностей участников образовательного процесса [3]. Отличие только в том, что для ребенка это первая такая возможность, а для учителя — еще одна, очередная, которая так же расширяет его экзистенцию, как и все предыдущие, но для каждого это — продвижение вперед. Но обязательным условием такого продвижения является новизна, повторение и шаблонное воспроизводство губительно, это одно из обязательных условий АОПП - принцип вариативности - которое проявляется не только качественно, но и количественно. На практике это означает, что учитель видит различия уровней, когда, проходя с ребенком определенный этап, может отслеживать как ценностно-смысловые *приращения* становятся новым ценностно-смысловым *основанием* дальнейшего движения [2; 4]. Предложенный алгоритм деятельности в рамках антропоориентированного педагогического процесса включал в себя движение от определения дефицитарных состояний школьного сообщества (включая педагогический состав и родительское сообщество) к созданию общего смыслового пространства.

Основанием деятельности на каждом этапе определялась обязательность опоры на отсутствие прямой корреляции внешнего контекста и внутреннего мира человека, его право на вариативность и нелинейность, но, вместе с тем, принятие событийной канвы как вектора развития возможной деятельности. В качестве другого основополагающего вектора предлагалась концепция М.А. Холодной о том, что интеллект как таковой представляет ментальные структуры, обогащая которые, мы повышаем уровень развития участников педагогического процесса [10], а также концепции, выдвинутой Школой М.А. Данилова, Л.А. Степашко, М.Н. И М.А. Невзоровых об определенности педагогического процесса внутренними культурно-нравственными, мировоззренческими личностными основаниями его субъектов [5]. Учитывая, что антропоориентированный педагогический процесс является целостной

структурой, которая подчиняется определенным законам, мы исходим из того, что обогащение когнитивного, метакогнитивного и интенционального (эмоционально-оценочного) опыта является способом достижения поставленных целей. Кроме того, создание определенного эмоционального фона, а именно радости познания мира и самого себя, является обязательным и необходимым условием достижения поставленной цели. На основании выявленных дефицитарных состояний: а) следование формальным показателям и критериям успешности ребенка, отсутствие социальной активности в школе; б) «урокодательная» позиция педагогов старшей школы, опасения показать себя человеком, а не педагогом, стремление скрыться за маской «учителя», избегание личностных контактов, - были выработаны концептуальные основы конструирования и алгоритм ведения работы.

В качестве концептуальной основы конструирования АОПП нами была взята модель, предложенная М.Н. Невзоровым (РАДОДАР), которая предполагает интенсивную совместную работу педагогического коллектива и обучающихся на пути восхождения к себе. Это последовательное восхождение от базовой радости (Р) - радости как фундамента человеческого Бытия, как через активность (А), проявляющуюся в деятельностном общении и коммуникациях, в которых рождается душевность (Д) как одухотворение деятельности, ведущая к личностному суверенитету, обособленности, которая позволяет самоидентифицировать себя, ставить цель и достигать ее, в результате чего рождается духовность (Д), когда ведущим для человека становится необходимость преодоления себя, и случается переход к уровню неадаптивной активности (или еще одна А), когда возникает осознанная потребность развития, сопряженная порою с риском выхода за зону комфорта, когда человек свободно и ответственно ставит перед собой цели, избыточные по отношению к исходным требованиям ситуации. Такое восхождение неизбежно требует рефлексии (Р), которая рождает новую норму бытия и определяет восхождение от «массового человека» к «человеку культуры» [5].

В качестве ориентиров профессионально-личностного самоопределения

предполагаемых изменений педагогическому коллективу был предложен ряд вопросов, ответ на которые предполагал профессионально-личностную рефлексию с одной стороны, и использование методик внешней гуманитарной экспертизы – с другой. Таким образом, точки роста каждого отдельного педагога стали ресурсом для изменения всей школы, самого учителя и ребенка соответственно. В определение пути своей работы каждому педагогу было предложено внести еще ценностный аспект: чем это ценно для каждого участника образовательного процесса. Было выяснено, что противоречие при его детальном осмыслении, хранит в себе определенный потенциал и ресурс воплощения, задуманного [9]. Другими словами, замысел каждого занятия и каждой встречи с ребенком - это образ желаемой педагогической практики, он воплотится в урок.

Ожидаемым продуктом конструирования работы в выбранном для работы ученическом коллективе было определено изменение подхода к обучению и получению знаний у всех участников педагогического процесса, определение своей позиции и принятие своих потенциалов. В этом поле выстраивалась модель АОПП, которая реализовывалась нами на уровне среднего общего образования в 10 и 11 классе, получившем название класса «Интеллект». Программа классов «Интеллект» проводилась в качестве экспериментальной деятельности по профессиональной ориентации среди старшеклассников города Владивостока, ее целью было пробуждение интеллектуальной (познавательной) активности старшеклассника и стимулирования его личной ответственности за качество (продуктивность) собственного образования на различных ступенях профессионального обучения. Работа в классе была спланирована таким образом, чтобы в условиях классно-урочной системы максимальным образом были использованы ресурсы академических предметов для обеспечения целостности педагогического процесса (в понимании П.Ф.Каптерева), главенствующей являлась идея неразрывности воспитательного и учебного процесса. Для этого был проведен анализ учебных предметов, показавший «точки пересечения» в учебных

программах и тематическом планировании. Для составления расписания был использован опыт школы М.П. Щетинина.

Важнейшим основанием работы в названной взросло-детской общности было вовлечение обучающихся в активную деятельность, связанную с выходом из "зоны комфорта" и предполагающей интенсивную эмоциональную нагрузку, в числе которых — театральное искусство, музыка, участие в социально значимых проектах и т.д. [6]. Организационно в классе работали классный руководитель и тьютор, который занимал позицию сопровождающего педагога и координатора. Учителям-предметникам была предложена роль учителя с тьюторской позицией, к ним были предъявлены достаточно жесткие требования, вплоть до отказа работать в данном классе. Основным запретом в профессиональной деятельности учителя в данном классе было навязывание своего мнения по какому-либо вопросу, декларативность или менторская позиция.

Основные направления построения педагогического процесса в профильном классе, помимо традиционных академических предметов: построение индивидуальной образовательной траектории, самопознание и самоопределение (курсы «Человековедение» и «Учись учиться») и развитие эмоционального интеллекта (театральное искусство):

В качестве критериев эффективности деятельности на разных этапах работы были выбраны:

- 1) самонаблюдение и самооценка (ранжирование) участия в предлагаемых программных событиях;
- 2) динамика академической успеваемости;
- 3) результаты профориентационного тестирования (входной и промежуточный);
- 4) продукты проектов;
- 5) инициативности.

Основными организационными компонентами были взяты организация индивидуальных образовательных траекторий и опора на курс

«Человековедение» как информационно-рефлексивной основы жизнедеятельности старшеклассников в школе. Возможность изменения ценностного самовосприятия участников проекта стала основой этих самых изменений. Организационной основой стали занятия-встречи на факультативной основе, на которых проводились занятия с использованием как классических учебных методов (беседа, проблемные вопросы, выполнение проблемных заданий и тому подобные), так и непривычных для общеобразовательной школы, например, ТОГИС-уроки. В число тем занятий включены такие как «Человек радостный. Радость преодоления», «Переживания как деятельность по преодолению «вызовов» субъекту образования (триада «труд-трудность-радость труда»)», «Человек как субъект образования. - Человек как онтологический субъект (три вида активности – коммуникации, деятельность, «риск развития» - преодоление)», и другие. Несмотря на сложность смыслов и информации, эти темы вызвали интерес и стремление к пониманию. Обработка результатов опросов по итогам изучения тем курса показала, что наибольший интерес вызвали темы, касающиеся самопознания, законов психологического развития, рефлексии, способов саморегуляции, преодоления внутренних и внешних конфликтов и т.п.

Так же в канву курса были включены встречи-беседы в неформальной обстановке с успешными людьми, добившимися определенного социального успеха, участие в реальных социально-значимых проектах вне школы.

По окончании первой части курса была предложена рефлексия в виде самоанкетирования («Что ты узнал о себе? Какие сильные и слабые стороны ты смог открыть в себе и для себя? О чем ты задумался? Насколько ясно ты представляешь себе свое будущее?»). Абсолютное большинство обучающихся (85%) отметило, что узнали о себе много нового, смогли увидеть себя со стороны, 60% отметило улучшение в понимании себя, своей мотивации, понимание собственной ответственности за своё будущее. По окончании второй части курса в качестве результатов учитывались практические достижения школьников, такие как социальная активность, академическая

успеваемость, разработка и внедрение собственных проектов. Процесс наблюдения и осмысления эмпирических результатов показал, что построение педагогического процесса с учетом векторов развития, характерных для антропоориентированного образования возможен, если учитывает внутренние жизненные смысловые основы личности ребенка, основывается на профессионально-личностных характеристиках педагога и его педагогической позицией, требует обязательной рефлексии участников педагогического процесса, а так же напрямую зависит от событийной жизнедеятельности в школе как поступательных этапов жизненного пути.

Библиографический список:

1. Ананьев Б.Г. Структура развития психофизиологических функций взрослого человека//Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов/Под ред. Д.И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное. – Москва: Институт практической психологии, 1996. – 304 с.
2. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. — СПб.: Алетейя, 2001. — 304 с.
3. Абульханова К.А. Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. Т.2, №4, 2005, с. 3-21.
4. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
5. Невзоров М.Н. Педагогическое ЧеловековЕдение и педагогическое ЧеловековедЕние: Монография для руководителей общеобразовательных школ, студентов педагогической магистратуры, аспирантов, педагогов-мотиваторов, руководителей авторских школ. – Владивосток-Уссурийск: Изд-во ДВФУ, 2017. – Ч. 1., Ч.2.
6. Рубинштейн С.Л. Человек и мир /Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. С.253-381.
7. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков // Новые ценности

образования: культурные модели школ. – Вып. 7. – М., 1997.

8. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. – М., 2000. – 384 с.

9. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл; пер. с англ. и нем.; под ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. – М.: Просвещение, 1990. – 368 с.

10. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. - 2-е изд., перераб. и доп. - СПб.: Питер, 2002. - 272с. - С. 196-197.