



ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА

А.Г. ПАШКОВ,

д.п.н., профессор, профессор кафедры психологии образования и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», г. Курск

В статье проанализирована сущность воспитательной деятельности как целостного единства предметно-практической и духовной деятельности её субъектов. Рассмотрены становление и развитие воспитательной деятельности детей и подростков в онтогенезе, показана роль игры, учения, общения и труда в этом процессе. Охарактеризованы осложнения и деформации в системе воспитательной деятельности, возникающие под влиянием современной массовой культуры и информационно-коммуникационной среды.

Деятельностная природа воспитания основательно проработана в отечественной педагогике и психологии. Исходя из философского понимания деятельности как системы субъектно-объектных отношений, выражающихся в целесообразном изменении окружающего мира и преобразовании человеком самого себя, педагоги рассматривают воспитательную деятельность как взаимодействие детей и взрослых по реализации совместно выработанных ценностей, целей, норм и законов жизни [12].

При этом внимание обращается на различные характеристики воспитательной деятельности, задействованные в порождении и развитии психики человека и его субъектных качеств. Так, предметность деятельности указывает на то, что развитие воспитательной деятельности и её субъекта(ов) направлено на освоение не просто природных и других объектов, но предметов культуры, в которых зафиксированы определённые общественно выработанные способы действия с ними. И эти способы воспроизводятся, осваиваются и творчески совершенствуются всякий раз при осуществлении предметной деятельности.

Другая характеристика воспитательной деятельности – её социальная природа или

общественная определённость. Эта особенность указывает на тот факт, что состоявшаяся воспитательная деятельность является функцией не индивидуума, но конкретного сообщества (семьи, воспитательного коллектива), а освоение её различных форм осуществляется с помощью других людей, которые при этом транслируют и утверждают согласованные нормы и ценности вместе с образцами деятельности, с единых позиций заботятся о мотивационном, организационно-методическом и другом обеспечении включения воспитанников в совместную деятельность.

Воспитательная деятельность всегда имеет опосредствованный характер. В роли средств выступают материальные предметы и орудия (внешние средства), знаки и символы (интериоризированные внутренние средства), а также общение с другими людьми. Опосредствованность воспитательной деятельности указывает на то, что в любом её акте содержится определённое отношение к другим людям, даже если они реально не присутствуют в момент совершения деятельности. Здесь содержатся не всегда реализуемые возможности актуализации духовно-ценностных аспектов воспитательной деятельности.



В педагогической литературе раскрыты и другие характеристики воспитательной деятельности – целенаправленность, продуктивность, полисубъектность, метадеятельностный характер, рефлексивность [2, с. 43–70; 15, с. 176–215].

Однако нужно иметь в виду, что эти характеристики выступают интегративными свойствами целостной воспитательной деятельности как системы. Изучение и проектирование воспитательной деятельности как системы – комплекса взаимодействующих компонентов возможно с разных позиций. Так, в отдельных случаях, в зависимости от того, какие новообразования в развитии личности, коллектива, в целом воспитательной системы либо воспитательного пространства играют главную роль, в системе воспитательной деятельности на некоторое время может стать доминирующим (системообразующим) определённый вид предметной деятельности – трудовой, учебно-познавательной, игровой и другой. Но гораздо чаще воспитательная деятельность выступает как комплексная и многогранная, на что указывает И.Ю. Шустова: «Сложно выделить одну генеральную деятельность, вокруг которой удерживается гуманистическая воспитательная система. ... Возможна организация альтернативных видов деятельности, сопряжённая с выбором, осознанной самореализацией и ответственностью, риском, поиском острых ощущений и т.д. Именно такие условия стимулируют субъектность воспитанников, формирование личностного результата (всех его компонентов)» [14, с. 7].

Именно такая многосторонняя, точнее, «синтетическая» (от понятия «синтез») воспитательная деятельность способствует развитию субъектности детей и педагогов и потому способна к самодостраиванию и самодвижению к целостности, что глубоко понимал В.А. Караковский: «Мы придаём большое значение внесению в повседневную жизнь детей элементов игры, романтики, ярких и сильных переживаний, создающих мажорный настрой школьного коллектива. Закреплённый в традициях, он становится чертой образа жизни коллектива и

порождает детскую фантазию, творчество, выдумку, а это в свою очередь приводит к новым формам коллективной деятельности» [4, с. 99].

Таким образом, осмыслить воспитательную деятельность как систему с позиций только предметно-практической деятельности невозможно. Она обретает системное качество посредством оживления, очеловечивания внешней деятельности внутренней работой личности по продуцированию и активному проявлению смыслов, чувств, идей, мечтаний, ценностей, принципов, идеалов и других феноменов духовной сферы подлинно человеческой жизни.

Воспитание и воспитательную деятельность как единство практической и духовной деятельности вслед за В.А. Сухомлинским в современной педагогике рассматривают Д.В. Григорьев, И.А. Колесникова, Л.М. Лузина, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова, Е.Н. Степанов, Н.Е. Щуркова и другие [13; 7; 2; 12; 15]. Данный подход к системному пониманию воспитательной деятельности как духовно-практической деятельности представляется перспективным для изучения важнейших этапов и противоречий её становления и развития.

Уровень биологического развития ребёнка в младенческом возрасте (до 3 лет) обуславливает его неспособность к самостоятельной культурной деятельности и осмысленному поведению. Однако в эти годы на основе эмоционально-межличностного общения матери и ребёнка складываются начала неинстинктивного и неинструментарного, то есть духовного контакта, которые содержатся в обращённой к ребёнку улыбке матери и соответствующем психологическом отклике малыша. Этот начальный этап материнской воспитательной деятельности необычайно важен, как показывает Д. Боулби, для всей последующей жизни человека. Здесь формируются способности духовного отношения не только к матери, но и к другим людям – как в границах семьи, так и в целом к человеку; начинают культивироваться зачатки духовно-нравственных побуждений к практической деятельности [1].

*«Ведущей целью воспитания остаётся идущий из глубин веков идеал всесторонне развитой личности. Он ориентирует на широкий подход к личности, предостерегает от одностроннего воспитания»
Л.И. Новикова*





Становление предпосылок собственно воспитательной деятельности относится к дошкольному детству (3–7 лет). В этот период благодаря возможности свободного передвижения и выполнения жизненно необходимых действий, в том числе культурных, а также за счёт овладения речью ребёнок начинает обретать способность самостоятельного деятельного существования. В этом процессе необычайно важен переход ребёнка от манипулирования погремушками и другими предметами к сюжетно-ролевым играм.

Ролевая игра дошкольника, если игровой материал прост, а игровой сюжет не всецело задаётся взрослыми, – это «... вообразимое созидание, спонтанно протекающее порождение нереального игрового мира, соседствующего с реальным. ... В этом смысле подлинная игра – не что иное, как творческое исполнение жизни, хотя и в форме вообразимого творчества» [5, с. 189–190].

Развитие творческого воображения и его наиболее активной формы – фантазии в полноценной сюжетно-ролевой игре дошкольников, соединённой с занятиями рисованием, лепкой, театрализацией, пением, – формирует способность ориентироваться в будущем и поведение, нацеленное на реализацию создаваемых воображением моделей будущего. Эти новообразования обуславливают обогащение взаимодействия взрослых и детей в воспитательной деятельности и становление воспитанников её субъектами, что помогает обретению воспитательной деятельностью признаков целостности.

Кроме того, в сюжетно-ролевой игре у дошкольников складываются представления об универсальности деятельности и предпосылки произвольности. В игре ребёнок осваивает переход от действий по алгоритму к действиям по правилам; учится действовать и мыслить так, чтобы достичь цели независимо от ситуации; осознаёт необходимость выполнения заданных требований и моральных норм. Можно заключить, что именно в игре формируются психический и социальный механизмы вклю-

чения человека в деятельность, которые потом будут работать в обучении, в профессионально-трудовой и другой деятельности. Поэтому затруднения, например, в освоении учебного материала могут быть прямым следствием пробелов и провалов в игровой деятельности из-за дефектов домашнего воспитания, неконтролируемого увлечения гаджетами и других причин. Такие «лакуны» существенно затрудняют формирование у ребёнка навыков перехода к универсальным представлениям и способам действий и тем самым препятствуют целостному осуществлению духовно-практической воспитательной деятельности.

С приходом ребёнка в школу резко меняется деятельностная доминанта его жизни: вместо творческой сюжетно-ролевой игры ею становится учебно-познавательная деятельность. Учебный процесс целенаправленно активизирует работу левого полушария мозга и развивает способность ребёнка абстрактно мыслить. Тем самым преодолевается изначальный, порождённый игрой воображения хаос в сознании, языке и опыте, начинает упорядочиваться мировосприятие и мыследеятельность младшего школьника. Но какое-то время прежняя – эмоционально-ценностная регуляция деятельности сохраняется и действует наряду с новой – сознательно-ценностной регуляцией. Толковые педагоги и родители знают, что не следует торопиться с ликвидацией первой и потому поддерживают творческую игру детей, их включение в занятия различными видами искусства.

Воспитательная деятельность младших школьников постепенно обретает качество духовно-практической деятельности. Дети охотно откликаются на предложения педагога включиться в подготовку и проведение бытовых, познавательных, добротворческих, физкультурно-спортивных, художественно-творческих и других дел в составе класса; с желанием участвуют в общешкольных делах. В этом процессе в основном успешно формируются мотивационно-ценностные, нравственно-волевые и деловые предпосылки внешней и внутренней продуктивности духовно-практи-



ческой деятельности детей: жажда познания и открытия мира, стремление видеть и создавать красоту вокруг себя, готовность сопереживать, помогать, любить и творить, обнаруживать и реализовать свои способности, а также исполнительность, дисциплинированность и ответственность, умение работать в команде. Эти субъектно-деятельностные новообразования проявляются в системе отношений детей и интегрируются в их личностную структуру.

Но в эту благостно-нормативную модель развития воспитательной деятельности не вписываются дети осложнённого поведения с разнообразными нарушениями, в том числе речевыми, интеллектуальными, нервно-психическими, этическими и др. Эти нарушения затрудняют налаживание социальных связей и отношений или деформируют ранее сложившиеся, что вызывает изоляцию ребёнка, его неизбежные страдания и стремление к компенсации неблагоприятия доступными способами, обычно находящимися в зоне агрессивно-асоциальных действий и разрушительной активности.

Подобные осложнения воспитательной деятельности актуализируют роль педагога как её субъекта и «наладчика». В этой связи к традиционным характеристикам субъектности педагога-воспитателя (инициирует – планирует – вовлекает и мотивирует – организует – анализирует – оценивает и др.) целесообразно добавить владение индивидуально-ориентированной «методикой замещения» (Н.Е. Щуркова), а также пошаговым алгоритмом педагогической помощи ребёнку с осложнённым поведением [15, с. 105–113]. Разумеется, начинать такую работу нужно как можно раньше.

Доминирование учения в жизни школьника – важная предпосылка актуализации сознательно-ценностной регуляции воспитательной деятельности, что обеспечивается развитием мышления в целом и связанных с ним способностей понимания и рефлексии. Мышление в рамках образовательно-воспитательной проблематики будем понимать как устойчивую и целенаправленную когнитивную деятельность,

цель которой – найти ответ на вопрос или решение проблемы. Это сознательный, сосредоточенный, критический и логический процесс на абстрактном уровне, требующий развития оперативной памяти и увеличения времени концентрации внимания.

Понимание представляет собой интерпретацию учебного материала, направленную на порождение его смысла, то есть на придание усваиваемому содержанию уникально-единичного и ценностного характера. Понимание базируется на внутреннем мире субъекта, его предшествующем знании, переживании, опыте [8, с. 148–155].

Понимание не берётся одним рассудком. В этом процессе участвуют предметность, эмпирия, диалог, сопереживание, образность и метафоричность. Благодаря пониманию (вместе с осмыслением и применением) информация становится знанием, интегрируется с ранее выработанными представлениями, понятиями, убеждениями, смыслами. Динамичный и одновременно устойчивый феномен знания обеспечивает индивиду оценивание, переживание и осмысленное усвоение новой информации и нового опыта, создаёт сознательную основу свободного и ответственного поведения и включения в воспитательную деятельность.

Рефлексия – это способность человека к критическому самоанализу своих мыслей и поступков, чувств и оценок, личностных качеств и др. Рефлексивная способность нуждается во временном отстранении индивида от источников информации, во время которого пробуждается обращённое к себе размышление, полное сомнений и противоречий, и происходит таинство собственно становления личности.

Итак, мышление и его производные (понимание и рефлексия) – духовные компоненты учебно-познавательной деятельности. Они же выступают критериями сформированности учения как воспитательной деятельности на уровне отдельного учащегося, группы детей, класса. Кстати, только в этом случае наиболее полно реализуются воспитательные возможности содержания учебного материала, методов и форм орга-

«Было бы ошибочно понимать всестороннее развитие как совокупность отдельных – интеллектуальных, физических, нравственных, эстетических, трудовых сторон и качеств личности. Всестороннее развитие издревле предполагает их органическое единство, целостность бытия, сознания и самознания, эмоционально-потребностной сферы и поведения человека. Целостный человек – это человек, думающий, творящий, общающийся, играющий, чувствующий»
Л.И. Новикова





низации обучения, примера любящего свой предмет и детей учителя.

В норме развитие мышления школьников обогащает всю воспитательную деятельность и усиливает её целостность за счёт: развития любознательности, познавательных интересов и потребностей детей и соответственно – роста количества и качества мероприятий и дел познавательной направленности; активизации произвольно-сознательных механизмов побуждения воспитанников к действию и развития индивидуальных, групповых и коллективных субъектов воспитательной деятельности; повышения уровня общей дееспособности учащихся посредством актуализации духовных – интеллектуально-логических и ценностно-смысловых аспектов предметной деятельности.

Только вот с нормой дело обстоит неважно. По наблюдениям автора и многих его коллег, у школьников перестал вырабатываться навык самостоятельного мышления, потому что нынче у основной и полной средней школы другие приоритеты, и многие учителя не ставят перед собой такую задачу, да и сами не владеют этим навыком. Вместо развития понимания и рефлексии утверждается бессмысленная и жёсткая дрессировка как натаскивание учеников для сдачи ОГЭ, ГВЭ-9, ЕГЭ. В результате многие «обучающиеся» перестают получать удовольствие от познания, а учёба воспринимается ими как бессмысленный ритуал, который положено выполнять. Вместо любознательности, интереса к знаниям и познанию мира в мотивационно-ценностной сфере личности утверждается глухой прагматизм вместе с поиском развлечений и удовольствий, в том числе из ряда «запретных плодов» взрослой жизни. Понятно, что выхолащивание духовной составляющей учебного процесса отрицательно сказывается на всей воспитательной деятельности.

На состояние и результаты этого деструктивного процесса также влияет одержимость многих детей и подростков гаджетами, их многочасовое «залипание» в сетях и интернет-ресурсах. Мышление, рефлексия и понимание наиболее продуктивны

в периоды ясного сознания и спокойного бодрствования. Чем больше человек загружен переработкой информации, тем меньше он сконцентрирован на собственном «Я»: внимание становится рассеянным, восприятие ограничено, самоконтроль за поведенческими реакциями расстроен. Избыточная информация (точнее – информационный шум и мусор) дезорганизует и угнетает сознание растущего человека, уводит его от понимания происходящего и постижения истинных целей и смыслов жизни. Человек становится пассивным и апатичным, поэтому им легко манипулировать. Может быть, в этом и состоит предназначение информационно-коммуникационной среды, перенаправление в которую школьников и студентов является наиболее заметным результатом цифровизации образования?

Кроме того, восприятие аудиовизуальной информации чаще всего не требует напряжённой работы сознания и воображения, интеллектуальной мобилизации, то есть опирается более на подсознательные, нежели на сознательные механизмы психики. Такая информация, плохо осмысленная и понятая, не становится истинным знанием как компонентом «Я». Воспринимаясь ниже порога сознания, она проникает непосредственно в подсознание. Эту автономную информацию, не контролируемую человеком, Д.С. Соммер называет «когнитивным имплантантом», который «... ослабляет внимание и незаметно вредит моральному поведению, поскольку из-за гипертрофии подсознания ослабляются характер и воля, вследствие чего всё реже встречается сознательное поведение» [11, с. 41].

Глубокие поражения наносит ИКС общению и игре детей. Интернет-коммуникация вытесняет и заменяет живое общение, ослабляя эмоциональные и эмпатические связи, социальное взаимодействие и межличностное восприятие. От общения остаётся лишь коммуникация – постоянная, мгновенная и довольно пустая, как обмен сообщениями, а ребёнок, не будучи субъектом общения, пребывает в роли внешнего источника, накачивающего сеть текстами, изображения-



ми, звукорядами. В то же время цифровой игровой мир заменяет собой подлинную близость и возможность доверия, табуирует жизнелюбие, благородство и романтику – основу взаимодействия реальных детей и подростков в процессе воспитательной деятельности.

Системные эффекты гиперподключённости ряда воспитанников к виртуальной реальности проявляются в заметном опустошении их духовного мира, откладываясь в привычках и предпочтениях, особенностях поведения и образа жизни. Всё это привносится в учебно-воспитательные сообщества и осложняет, а нередко блокирует целостное развитие воспитательной деятельности.

Л.И. Новикова обращала внимание на то, что системные воспитательные феномены (воспитательная система, воспитательное пространство) представляют собой «... результат деятельности, причём деятельности не только созидательной, но и интегрирующей» [9, с. 141]. Эта мысль применима и к системе воспитательной деятельности, целостность которой во многом обеспечивается включением в неё труда. Трудовая деятельность детей и подростков совместно со взрослыми – одна из немногих возможностей растущего человека познакомиться с собой как созидателем, не только потребителем. Здесь уместно вспомнить А.Н. Леонтьева: «...личность не может развиваться в рамках потребления, её развитие необходимо предполагает смещение потребностей на созидание, которое одно не знает границ» [6, с. 111].

Мы рассматриваем труд как воспитательную деятельность (единство предметно-практической и духовной деятельности) следующим образом. Это созидательный способ выражения и обогащения мысли, нравственных отношений человека к людям, обществу и природе, гражданской ответственности и других личностных новообразований. Чем в большей степени в создании ребёнком жизненных ценностей, как материальных, так и духовных (нравственных, интеллектуальных, эстетических ...) задействованы умственные,

физические, эмоциональные, нравственно-волевые и другие силы его личности («мышцы» души, ума, совести, гражданственности, историчности и др.), тем в большей мере эта деятельность выступает его трудом [10, с. 122–129]. Трудовая деятельность обладает высоким интеграционным потенциалом: «готовностью» слиться с другой деятельностью и становиться познавательным трудом (опытничество, моделирование и конструирование), трудом-заботой, производительным, художественно-творческим и другим трудом, а также объединять все виды деятельности в целостную систему духовно-практической воспитательной деятельности. В этом аспекте мы ранее рассматривали генезис деятельностного компонента воспитательных систем Дж. Дьюи, С.Т. Шацкого, А.С. Макаренки, С.М. Ривеса и Н.М. Шульмана, В.А. Сухомлинского и других педагогов [10].

Однако сегодня трудовой путь развития воспитательной деятельности как системы переживает не лучшие времена. Потребительские идеология и психология, обслуживаемые массовой культурой, выстраивают социальную идентификацию не в сфере труда и производства, а вне работы – прежде всего в развлечениях; изо всех сил стараются упразднить идею созидательного и ответственного общественно полезного труда и связанные с ним смыслы. Ещё немного – и добросовестно трудящийся человек будет восприниматься как социопат и лузер, не способный адаптироваться к современности и не понимающий, в чём вся «фишка жизни».

Конечно, труд с таким низким общественным статусом вряд ли займёт почётное место в воспитательной деятельности. К тому же РФ как член Международной организации труда придерживается Декларации МОТ 1998 года об основополагающих принципах и правах в сфере труда, где провозглашается «действенное запрещение детского труда» (п. 2с) [3]. Для контролирующих инстанций, надзирающих за школой, правила международных договоров превыше всего, а «не пущать» у нас получается лучше всего.





Литература

1. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. Пер с англ. / Дж. Боулби. – М.: Академический проект, 2006. – 232 с.
2. Колесникова И.А. Воспитательная деятельность педагога / И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова. – М.: Изд. Центр «Академия», 2005. – 336 с.
3. Декларация МОТ об основополагающих принципах и правах в сфере труда и механизмах её реализации (принята 18.06.1998 г.). – Режим доступа: http://www.inp.org/ru/documents/decl_conv/declarations/ilo_principles.shtml (дата обращения 12.03.2018)
4. Караковский В.А. Система воспитательной работы с ученическим коллективом средней школы / В.А. Караковский // Вопросы воспитания: системный подход. – М.: Прогресс, 1981. – С. 91–135.
5. Караковский В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова; Под ред. Н.Л. Селивановой. Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Пед. об-во России, 2000. – 256 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 130 с.
7. Методологические последствия парадигмального сдвига в теории воспитания / Ред. Н.Л. Селиванова, Е.И. Соколова. – Тверь: ООО «ИПФ Виарт», 2011. – 200 с.
8. Микешина Л.А. Человек интерпретирующий, или Синергетические и герменевтические контексты образования / Л.А. Микешина // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 137–160.
9. Новикова Л.И. Воспитательное пространство как открытая система / Л.И. Новикова, М.В. Соколовский // Общественные науки и современность. – 1998. – № 1. – С. 132–143.
10. Пашков А.Г. Труд как средство воспитания: история и современность / А.Г. Пашков. – Славянск-на-Кубани: Изд. центр СГПИ, 2011. – 144 с.
11. Соммер Д.С. Мораль XXI века: Пер. с исп. / Д.С. Соммер. – М.: Изд-во «Кодекс», 2013. – 480 с.
12. Степанов Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. – М.: ТЦ «Сфера», 2003. – 160 с.
13. Сухомлинский В.А. Духовный мир школьника / В.А. Сухомлинский // Избр. произв. в пяти томах. Ред. колл. А.Г. Дзевеин и др. – Т. 1. – Киев: Рад.школа, 1979. – С. 219–424.
14. Шустова И.Ю. Личностный образовательный результат воспитанника как основа системного развития воспитывающей общеобразовательной организации / И.Ю. Шустова // Воспитание школьников. – № 1. – 2018. – С. 3–10.
15. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания / Н.Е. Щуркова. – СПб.: Изд-во Питер, 2005. – 366 с.