



ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ЦЕННОСТНОЕ ВОСПИТАНИЕ: НЕКОТОРЫЕ ИТОГИ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ¹

С. ПОЛЯКОВ

Источник нашего совместного со школьными педагогами экспериментирования — мысль о том, что если в сфере обучения существуют педагогические системы, последовательно опирающиеся на психологические теории, то в сфере воспитания это большая редкость.

Мы попробовали частично заполнить эту брешь.

При этом в качестве аналога соответствующей работы мы выбрали известную психологам и педагогам теорию развивающего обучения Даниила Борисовича Эльконина и Василия Васильевича Давыдова.

По Эльконину и Давыдову, как известно, развивающееся обучение — это обучение, формирующее и развивающее учебную деятельность школьников (в отличие от традиционного обучения, где цель — предметные знания и умения).

Деятельность, согласно А.Н. Леонтьеву, состоит из действий. Но отдельные действия соединяются в деятельность, по Давыдову, только тогда, когда школьнику интересны способы учения.

Наше предположение было таково: а нельзя ли нечто подобное системе формирования и развития учебной деятельности развернуть в другой педагогической сфере, в воспитательной, в деятельности классного руководителя?

Для того чтобы ответить на такой вопрос, нужно назвать ту деятельность, которая и должна формироваться у школьников в этом экспериментальном воспитании.

Н.М. Михайловна предложила в качестве таковой рассматривать деятельность, в которой выражается умение строить взаимодействие, общение между людьми.

Действительно, если обучение, с деятельностной точки зрения, обращено, прежде всего, к познанию мира, то воспитание, какое бы его направление мы ни реализовывали (нравственное, трудовое, гражданское, духовное...), обращено к общению, взаимодействию, отношениям людей.

Мы, вслед за Михайловой, называем этот феномен социальной деятельностью (имея в виду социальность в узком смысле слова: не как обращенность к обществу, социуму, а как направленность на взаимодействие с конкретными людьми).

Чтобы отделиться от «большой» социальной деятельности, мы слово «социальная» будем использовать в кавычках.

¹ Финансирование исследования поддержано грантом РГНФ «06-06 — 00264а. Исследовательская группа: П.Г.Аверьянов, Е.Л.Петренко, С.Д.Поляков, И.Ю.Шустова.

95

Педагогическая
мастерская

[101 — 110]





ИССЛЕДОВАНИЯ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

Воспитание с деятельностной точки зрения — создание условий для формирования, развития вот такой «социальной» деятельности.

В «социальной» деятельности человек становится автором взаимодействия, способным осознать и улучшить свою общенческую ситуацию, становится субъектом взаимодействия.

Как же устроена «социальная» деятельность?

По аналогии со структурой учебной деятельности по Эльконину — Давыдову её структура следующая:

1. Основа деятельности по А.Н. Леонтьеву — специфические мотивы, соответствующие данной деятельности. Для «социальной деятельности» в нашей интерпретации это:

- ◆ интерес к взаимодействию, общению с другими людьми,
- ◆ интерес к способам построения конструктивного взаимодействия, (Вот он, особенный мотив «социальной» деятельности, аналог учебно-познавательного мотива в учении. Назовём его «социально-операциональным»);
- ◆ интерес к развитию себя как человека способного строить и изменять своё общение, взаимодействие.

2. Мотивы «социальной» деятельности запускают все её действия:

- ◆ действие целеполагания (постановки задач построения взаимодействия, общения);
- ◆ ориентировочные действия (действия выявления или «сочинения», признаков успешности взаимодействия);
- ◆ действия моделирования (выявления наиболее важных признаков позитивного взаимодействия обозначение этих признаков и их связей друг с другом в графических образах, «картинках», схемах);
- ◆ действия применения этой модели к конкретным жизненным ситуациям;
- ◆ рефлексивные и самооценочные действия (насколько успешно оказалось взаимодействие, что в нём оказалось для человека значимым, важным).

(Соответствующие действия выделены нами по аналогии со структурой деятельности по Эльконину — Давыдову).

Но как же формируется такая деятельность?

Индивидуальная деятельность как интрапсихическое образование (согласно Л.С.Выготскому) возникает первоначально в интерпсихическом виде, в совместной деятельности. И только потом она оформляется в собственно индивидуальную деятельность. Совместная деятельность строится по аналогии со строением индивидуальной деятельности: в совместном анализе проблемной ситуации, в совместном создании моделей предмета деятельности, в совместной выработке правил применения этой модели и анализе свершившихся действий.

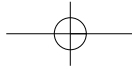
Следовательно, организация воспитания с деятельностной точки зрения сводится к построению воспитателем совместной «социальной» деятельности, в которой школьникам интересно понимать законы конструктивного общения — взаимодействия, в котором они открывают, осмысливают эти законы и учатся их использовать.

А если подробнее — задача организации воспитания сводится к построению совместного целеполагания педагога и школьников, совместного ориентировочного действия, совместного моделирования, действий конкретизации-реализации созданной модели взаимодействия, рефлексии-оценивания.

[71 — 86]

Технологии
и инструментарий

96



С. ПОЛЯКОВ

ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ЦЕННОСТНОЕ ВОСПИТАНИЕ:
НЕКОТОРЫЕ ИТОГИ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ

Для того, чтобы этот процесс разворачивался, воспитатель побуждает школьников к постановке и решению «социально-деятельностных задач», то есть он создаёт во взаимодействии школьников проблемную ситуацию, в диалоге с ними выясняет причины возникновения проблемы, «рисует» с участием школьников образ успешного взаимодействия, переводит это образ, «картинку», опять-таки с участием учеников, в правила успешного общения, создаёт ситуации, требующие использования этих правил, и, наконец ставит вопросы на осознание, осмысление школьниками «пройденного пути», побуждая этим самым школьников к рефлексии и самооценке.

Результат такого воспитания — становление школьника как человека, способного к осмысленному, полезному для себя и других общению, к субъектной позиции в общении.

Однако эта деятельностная субъектность может «состояться» в разной степени.

Мы (совместно с И.Ю.Шустовой) выделили четыре уровня проявленности в школьнике «социальной» деятельности.

- ◆ Школьник относился к нулевому уровню проявления «социальной» деятельности, если он не видит, не замечает в проведённом совместном деле ситуаций обучения общению.
- ◆ Школьник относился к первому уровню проявления «социальной» деятельности, если он отмечает существовавшие факты обучения общению одноклассников в процессе коллективного дела, но свою активность при реализации соответствующих составляющих дела оценивал как низкую.
- ◆ Школьник относился ко второму уровню проявления «социальной» деятельности, если он отмечает факты обучения общению, взаимодействию одноклассников в процессе коллективного дела, и свою активность при реализации соответствующих составляющих дела оценивает как высокую.
- ◆ Школьник относился к третьему уровню проявления «социальной» деятельности, если он отмечает как существовавшие факты обучения общению одноклассников в процессе совместного дела, свою активность при реализации соответствующих составляющих дела оценивает как высокую и выделяет, как значимые для себя, именно эти составляющие дела (обсуждение законов общения и применение законов в процессе дела).

Выделенные уровни отражают нарастание субъектных характеристик школьника во взаимодействии с одноклассниками.

Как же эти положения воплотились в экспериментальной практике наших классных руководителей? Реализованы были две серии экспериментирования.

По полной программе в первой серии экспериментирования отработали 11 педагогов.

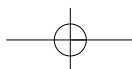
Классные руководители, принявшие участие в нашем эксперименте (ставшие участниками экспериментальной группы), провели в своих классах по два коллективных дела самой различной (на выбор учителей) тематики. Первое — по традиционной методике организации воспитательных дел, с использованием различных форм активизации школьников, но без применения «социально-деятельностных» идей.

При проведении же второго (экспериментального) дела задавалась жёсткая последовательность действий классного руководителя в соответствии со структурой «социальной» деятельности.

97

Педагогическая
мастерская

[101 — 110]





ИССЛЕДОВАНИЯ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

Она включала следующие шаги:

- ◆ создание в первоначальном взаимодействии школьников трудности, ситуации неуспешности в деловом общении;
- ◆ совместный со школьниками анализ этого неуспеха во взаимодействии;
- ◆ совместное учителем и школьниками создание графических образов и правил «хорошего», успешного взаимодействия;
- ◆ создание ситуаций, требующих применения этих правил;
- ◆ побуждение школьников к осмыслению, рефлексии школьниками своего опыта взаимодействия в свершившемся деле.

Результат первой серии экспериментов: в 10 экспериментальных классах из 11 выросло число школьников, выделявших как значимые для себя не только факт своей активности в совместном деле, но так же интерес к обсуждению законов общения — взаимодействия и применения этих законов в процессе дела.

Таким образом экспериментирование показало: построение воспитания на деятельностной основе по аналогии с развивающимся обучением по Эдькониу — Давыдову возможно.

Но остался ряд вопросов:

- ◆ насколько устойчив обнаруженный феномен развития субъектной позиции школьников при реализации экспериментальной схемы совместного дела?
- ◆ как в контексте экспериментальной организации воспитательного дела разворачиваются специфические для воспитания эффекты в ценностной сфере школьников и как откликается инновационный способ организации коллективных дел в классе как детско-взрослой общности?

У экспериментаторов и в первой серии экспериментирования была гипотеза о механизме изменения ценностей школьников в процессе коллективной деятельности.

Её идея состояла в следующем: передаются не декларируемые, провозглашаемые педагогом ценностные приоритеты, а его истинные, личные ценности, соотносимые с педагогической ситуацией, причём ни педагог, ни тем более школьник не замечают этого процесса. Степень же этого перенесения зависит от уважения, авторитетности данного педагога у данных школьников.

Однако ни первое, ни второе утверждение в первой серии экспериментирования не подтвердились. Но и для доказательства противоположных утверждений оснований у экспериментаторов было недостаточно.

Попытке решения «ценностной проблемы», проверке устойчивости результатов по изменению субъектной позиции школьников и обнаружение эффектов в классе как общности при экспериментальной организации совместных дел и была посвящена вторая серия экспериментирования.

В ней участвовали 6 классов и соответственно 6 классных руководителей из участников первой серии.

Результаты экспериментирования:

- ◆ Во всех классах проявление уровня субъектности в «социальной» деятельности в экспериментальном деле второй серии было выше, чем в неэкспериментальном деле первой серии, что подтверждает устойчивость полученных ранее результатов.

[71 — 86]

Технологии
и инструментарий

98

С. ПОЛЯКОВ

ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ЦЕННОСТНОЕ ВОСПИТАНИЕ:
НЕКОТОРЫЕ ИТОГИ ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ

◆ При анализе изменений ценностных ориентаций школьников — участников коллективных дел во второй серии экспериментирования обнаружено: из четырёх групп ценностей (Одноклассники как ценность, Ценности учителя, Ценности, отражающие тематику коллективных дел и Способы общения, как ценность) наибольшую динамику (рост значимости) претерпели ценности, связанные со способами общения (исследование динамики ценностей осуществлено П.Г.Аверьяновым).

Каковы же итоги наших экспериментальных программ?

1. Логика формирования «социальной» деятельности в подростковых и старших классах (аналогичная логики формирования учебной деятельности Эльконина — Давыдова) в целом «сработала». Предложенный алгоритм организации коллективного дела, реализованный учителями-экспериментаторами, в 11 случаях (классах) из 12 в первой серии экспериментирования и в 6 из 6 во второй создал позитивные сдвиги в позиции школьников как **субъектов «социальной» деятельности**.

2. При проведении экспериментального коллективного дела обнаружено, по крайней мере, два эффекта: **актуализация** (а может быть, появление) в сознании школьников **способа общения** как существенной **ценности** и **позитивная динамика** в классе как детско-взрослой общности **рефлексивного** начала.

3. Экспериментирование в различных типах школ (сельских, городских), в различных классах (общеобразовательных, гимназических, лицейских) позволяет предположительно выделить некоторые социально-педагогические особенности формирования «социальной» деятельности и ценностных процессов, в различных социообразовательных ситуациях.

◆ В сельских школах — большая актуальность задачи формирования культуры общения и большая «лёгкость» вхождения школьников в работу с отношениями.

◆ В городских гимназических классах — потребность в повышенной интеллектуализации работы по проблеме общения и относительно чаще встречающееся повышенное напряжение в отношении своего статуса в классном коллективе.

◆ Эти особенности создают проблему конгруэнтности — неконгруэнтности стиля и особенностей учителя соответствующим особенностям школьников, что является дополнительным фактором, влияющим на развёртывание деятельностных, ценностных и групповых процессов.

99

Педагогическая
мастерская

[101 — 110]

