

## **Влияние социального пространства школы на становление и развитие профессионального мастерства педагога как воспитателя**

**А.В. Щербаков,**

доцент кафедры воспитания и дополнительного образования ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», кандидат педагогических наук, доцент, г. Челябинск

---

*В статье рассматриваются условия развития профессионального мастерства педагога как воспитателя в социальном пространстве школы. Определяется, что для процессов становления и развития профессионально-личностной позиции воспитателя существенное значение имеют первые годы профессиональной деятельности. Анализируются понятия «социальное пространство», «образовательное пространство» и «воспитательное пространство». Формулируются организационно-педагогические условия социального пространства школы, влияющие на развитие профессионального мастерства педагога как воспитателя.*

---

• профессиональное мастерство • педагог как воспитатель • социальное пространство • образовательное пространство • воспитательное пространство

Современная социальная, экономическая и политическая ситуация в России и в целом мире, возрастание террористической угрозы вновь перед специалистами в области образования актуализирует вопрос: что является приоритетным в деятельности педагога — воспитание или обучение? С одной стороны, на протяжении последних 20 лет в стране ведётся активное внедрение компетентностного подхода, ведущим средством которого рассматривается процесс обучения как познавательная деятельность обучающихся, обеспечивающая формирование и развитие компетенций, востребованных в той или иной деятельности человека. С другой стороны, широко обсуждается вопрос о роли ценностных ориентаций человека, о воспитательном потенциале различных субъектов и средств образования в принятии личностью жизненных ценностей. Несомненно, теоретические и эмпирические исследования и практическая реализация этих исследований важна по обоим обозначенным направлениям, но мы считаем, что воспитание является приоритетной деятельностью, так

как является духовно-практической деятельностью, а значит, как отмечает Н.Л. Селиванова, воспитание — это работа педагога со смыслами, ценностями, отношениями другого человека, ребёнка (Н.Л. Селиванова, 2016; с. 320).

Мы разделяем позицию Л.В. Алиевой, Г.Ю. Беляева, А.И. Григорьевой, Д.В. Григорьева, И.С. Парфеновой, Н.Л. Селивановой, И.В. Степановой, П.В. Степанова, М.В. Шакуровой, считающих, что реализация приоритетов современного воспитания не может произойти без деятельности педагога как воспитателя (Перспективы, 2011). Данная позиция также подтверждается международным исследованием, проведенным британской образовательной компанией Pearson в 23 странах мира о качествах эффективного учителя. Все респонденты: учащиеся, родители, педагоги и администрации школ — считают ведущим качеством учителя «способность выработать доверительные отношения с учеником» [Глобальное исследование, 2016].

Развитие профессионального мастерства педагога как воспитателя начинается на этапе его обучения в вузе, и в этот период «важно не столько дать будущим педагогам знания и технологии, сколько направить усилия на «выращивание» их личностно-профессиональной позиции как воспитателей, на формирование отношения к себе как участнику диалога с коллегами, как носителя знания и незнания в профессиональной среде (Н.Л. Селиванова, 2016; с. 320). Однако, как показывают многочисленные авторы, высшая школа с этой задачей справляется крайне неэффективно. Как отмечает И.В. Дубровина, много нареканий вызывают современные специалисты — учителя, юристы, врачи, политики, строители и др., не говоря уже о чиновниках всех уровней, имеющих высшее образование. Нередко их непрофессионализм сочетается с девальвацией нравствен-

ных идеалов, душевной глухотой, карьеризмом, амбициозностью, цинизмом (И.В. Дубровина, 2014). Данную тенденцию отмечает и Е.А. Леванова, считая, что при всех положительных сдвигах в профессиональной подготовке педагогов значительную часть выпускников педагогических вузов характеризуют сегодня неустойчивость профессиональной позиции, автократизм в общении, низкий уровень рефлексии, недостаток организаторских, коммуникативных, прогностических умений, подражательность, боязнь принимать самостоятельные творческие решения и т.д. (Е.А. Леванова, 2016; с. 13).

Таким образом, мы разделяя позицию В.А. Сластенина, который считает, что необходимо «критически переосмыслить сложившееся представление о так называемом послевузовском этапе, ибо пока он чаще всего отождествляется с периодом адаптации молодого специалиста, но не выводит на воспроизведение всего жизненного пути учителя» (В.А. Сластенин, 2006; с. 16), считаем, что именно в начале профессиональной деятельности для педагога важно не только совершенствование содержательной и технологической стороны деятельности, а прежде всего «активное включение в систему своих ценностных ориентаций и установок на развитие творческого стиля мышления, формирования образа «Я» как активного субъекта деятельности, ориентации на целостное самопроявление и самовыражение» (В.А. Сластенин, 2006; с. 16), что, по сути, определяет позицию педагога как воспитателя и его ориентацию на гуманистические принципы организации педагогического процесса. Представленные данные показывают наличие противоречия между необходимостью реализации учителем широко спектра воспитательных задач и неготовностью большинства начинающих педагогов к реализации своего воспитательного потенциала. Как показывает анализ эмпирических

исследований, в большинстве случаев готовность педагогов к воспитательной деятельности находится на начальном уровне и стоит говорить не о развитии его воспитательного потенциала, а о становлении его личностно-профессиональной позиции воспитателя как одной из ведущих характеристик профессионального мастерства педагога как воспитателя.

Мы считаем, что в становлении личностно-профессиональной позиции воспитателя, в начале профессиональной деятельности педагога, существенную роль играют педагогический коллектив, сложившаяся воспитательная система школы, её социальное пространство. Подтверждением данной позиции является мнение Д.С. Полякова: «Главные события происходят, как правило, на уровне образовательного учреждения. Именно здесь, несмотря на его чаще всего жёсткую вписанность в «верхнюю структуру», возникает — не возникает, создаётся — не создаётся конкретная воспитательная политика, конкретные условия, стимулирующие — не стимулирующие, направляющие — не направляющие деятельность «прямых» воспитателей (классных руководителей, вожатых, руководителей кружков-клубов и т.п.)» (С.Д. Поляков, 2004; с. 15).

Для определения организационно-педагогических условий социального пространства школы, влияющих на развитие профессионального мастерства педагога как воспитателя, необходимо обратиться к сущности понятия «социальное пространство», соотнести его качественные характеристики с понятиями «образовательное пространство» и «воспитательное пространство».

Понятие «социальное пространство» является предметом анализа современной философии и социологии и, по мнению А.Ю. Барковской, в настоящее время термин «социальное простран-

ство» является скорее дискуссионным концептом, нежели аналитически обоснованным понятием. Одним и тем же термином объединяются различные смыслы, социальному пространству приписываются различные свойства, из которых различными авторами выводятся разные теоретико-методологические и практические следствия (А.Ю. Барковская, 2013; с. 50). На основе анализа социологических интерпретаций данной категории автор определяет социальное пространство — это форма развития общества, многомерное пространство социальных процессов, социальных отношений, социальных практик, социальных позиций, функционально взаимосвязанных между собой, взаимосотнесённых с физическим пространством, и социальная характеристика самого пространства как места (А.Ю. Барковская, 2013; с. 54). Для понимания значения социального пространства в жизни человека как субъекта социальной жизни важна позиция П. Бурдьё, который установил характер взаимоотношений социального пространства и физического пространства. «Социальное пространство не физическое пространство, но оно стремится реализоваться в нем более или менее полно и точно <...> физическое пространство есть социальная конструкция и проекция социального пространства, социальная структура в объективированном состоянии (как например, кабийский дом или план города), объективация и натурализация прошлых и настоящих социальных отношений» (П. Бурдьё, 2005; с. 39 — 40). Важно отметить, что, анализируя взаимосвязь социального и физического пространств, П. Бурдьё рассматривает человека как биологического индивида и как социального агента, которым присуще в пространстве «место», которое в физическом пространстве может быть определено как «абсолютное, как то, где находится агент или предмет, где он «имеет место», существует, короче,

как «локализация» в социальном пространстве — «как позиция, как ранг в порядке», которая проявляется в общении и деятельности с другими социальными субъектами через «дистанцию», которую он устанавливает как в физическом смысле этого понятия, так и социальном. Социальный субъект имеет возможность устанавливать (изменять) дистанцию от вещей и людей, и эта возможность тем больше, чем больше власть над пространством, которую он приобретает в процессе присвоения (материально или символически) различных благ и накопления капитала» (П. Бурдьё, 2005).

С.Н. Горшенина, И.А. Неясова, Л.А. Серикова, проведя анализ современных исследований понятия «образовательное пространство», считают, что оно определяется достаточно вариативно:

- пространство, в котором происходят процессы образования, воспитания, обучения (Л.И. Новикова, Е.В. Бондаревская, А.В. Мудрик);
- часть среды, в которой действует определённый педагогически сформированный образ жизни (Ю.С. Мануйлов, Ю.П. Сокольников);
- динамическая система взаимосвязанных педагогических событий, создаваемая усилиями социальных объектов различного уровня (В.Г. Бочарова, Д.В. Григорьев, В.И. Слободчиков);
- результат деятельности созидательного и интеграционного характера (Н.Л. Селиванова, А.Я. Данилюк);
- временное сочетание источников энергии, способных обеспечить развитие личности в соответствии с определёнными целями (Е.Н. Барышников, И.А. Колесникова);
- сфера общественной деятельности, где осуществляется целенаправленное социокультурное воспроизводство человека, формирование и развитие личности (Г.М. Коджаспирова);
- целостность с системообразующими предпосылками, факторами, способствующими её формированию и создающими необходимые условия для взаимного обогащения каждого из вступающих во взаимодействие компонентов и для возникновения новых, интегративных качеств системы в целом (В.А. Мясников) (С.Н. Горшенина, 2013; с. 65).

Основываясь на научной позиции А.В. Хуторского, авторы отмечают, что образовательное пространство, в котором пребывает личность (субъект образовательных отношений), есть не что иное, как интегральное целое, состоящее из образовательных сред (сфер, областей) и внутреннего мира данной личности (А.В. Хуторской, 2005). При этом внутренний мир личности также представляет собой сложное интегральное целое, состоящее из взаимодействующих, находящихся во взаимосвязи внутренних сфер личности (интеллектуальной, эмоционально-волевой, духовно-нравственной, мотивационно-ценностной и др.), связанных между собой сложной системой иерархических связей. При наложении и взаимодействии двух сред образуется функционирующее образовательное пространство личности (С.Н. Горшенина, 2013; с. 65).

Рассмотрение понятия «воспитательное пространство» в педагогике также осуществляется на основе разных подходов. Н.Л. Селиванова выделяет три приоритетных подхода: амбивалентный, событийный и герменевтический и описывает три варианта определения воспитательного пространства:

- педагогически целесообразно организованная среда, окружающая отдельного ребёнка или множество детей (класса, школы, дома, двора, микрорайона, села, малого или большого города, области (Л.И. Новикова). Это результат деятельности созидатель-

ного и интеграционного характера основных компонентов пространства. Структурной единицей является профессиональный коллектив, а основным механизмом создания этого пространства становится взаимодействие коллективов, руководящихся едиными педагогическими задачами, принципами и подходами к воспитанию;

- часть среды, в которой господствует определенный педагогически сформированный образ жизни (Ю.С. Мануйлов);
- динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий, создаваемая усилиями социальных субъектов различного уровня (коллективных и индивидуальных), выступающая интегрированным условием личностного развития человека — и взрослого, и ребёнка (Д.В. Григорьев).

Коллективными субъектами в этом случае являются и школа, и театр, и лечебное учреждение, и библиотека, и система дополнительного образования, но не как учреждения, а как профессиональные общности, занимающиеся воспитанием детей. Индивидуальными субъектами в таком случае будут, естественно, педагоги, родители, дети, студенты, врачи, юристы, самые разные люди, встреча с которыми может превратиться для ребёнка в событие. В этом случае механизмом создания воспитательного пространства становится «событие» детей и взрослых, в котором ключевым технологическим моментом служит их совместная деятельность (Н.Л. Селиванова, 2001).

В понимании сущности воспитательного пространства нам близка позиция Н.Л. Селивановой, определившей на основе герменевтического подхода и теории самоорганизации условия эффективного функционирования различных моделей воспитательного пространства: наличие цели, разделяемой

всеми участниками процесса его создания; единая педагогическая концепция, ориентированная на приоритеты гуманистических ценностей; «мягкая» структура пространства, его событийность, диалоговый режим создания; разветвлённая система отношений между различными компонентами, субъектами. Педагогически организованное взаимодействие различных субъектов воспитательного пространства — важное условие его гуманистической ориентации (Н.Л. Селиванова, 2001; с. 38).

Анализ сущности понятий «социальное пространство», «образовательное пространство» и «воспитательное пространство» позволяет нам предположить, что ведущими организационно-педагогическими условиями социального пространства школы, влияющими на развитие профессионального мастерства педагога как воспитателя, являются:

- ценностно-ориентационное и концептуальное единство профессионального сообщества;
- наличие межпоколенных и межстатусных отношений внутри образовательной организации;
- полисубъектный характер взаимодействий участников образовательных отношений;
- включенность педагога в процесс создания и деятельности детско-взрослых общностей;
- ориентация педагога в профессиональной деятельности на достижение воспитательных результатов;
- ориентация в повышении квалификации педагога на процессы самоидентификации, самоактуализации как воспитателя;
- реализация принципов управленческой поддержки развития профессионального мастерства педагога как воспитателя;
- осуществление педагогической рефлексии процесса и результатов профессиональной деятельности.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что социальное пространство школы (как образовательное и воспитательное) рассматривается как логически мыслимый конструкт, особая среда, в том числе в её физической форме, в которой формируются и осуществляются социальные отношения, оказывающие влияние на развитие всех субъектов образования и воспитания. Следует отметить, что различные подходы к понятию пространства с позиции социологии, педагогики, философии дополняют друг друга, высвечивают в данном феномене различные грани, которые повышают эффективность и целенаправленность использования возможностей пространства в развитии профессионального мастера педагога как воспитателя.

## Литература

1. Барковская А.Ю. Социологическая интерпретация категории «Социальное пространство» [Текст] / А.Ю. Барковская // Вестник ВолГУ. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. — 2013. — №1. — С. 49–55.
2. Бурдьё П. Физическое и социальное пространства: проникновение и присвоение [Текст] / П. Бурдьё // Социология социального пространства. — СПб. : Алетейя; М.: Ин-т эксперимент. социологии, 2005. — С. 35–52.
3. Глобальное исследование эффективности учителя [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.pearson.com/innovation/global-survey-of-educator-effectiveness.html> (Дата обращения: 10.10.2016).
4. Горшенина С.Н. Поликультурное образовательное пространство как педагогический феномен [Текст] / С.Н. Горшенина, И.А. Неясова, Л.А. Серикова // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2013. — №6. — С. 64–69.
5. Дубровина И.В. Культурно-личностный контекст психологического образования в вузе [Текст] / И.В. Дубровина // Развитие личности. — 2014. — №3. — С. 53–77.
6. Леванова Е.А. Практическая готовность педагога к профессиональной деятельности [Текст] / Е.А. Леванова // Преподаватель XXI век. — 2016. — №2. — С. 11–20.
7. Перспективы и механизмы развития воспитательного потенциала российского учительства [Текст] / под ред. Н.Л. Селивановой, П.В. Степанова. — М., 2011. — 175 с.
8. Поляков С.Д. Реалистическое воспитание [Текст] / С.Д. Поляков. — М. : Центр «Педагогический поиск», 2004. — 176 с.
9. Селиванова Н.Л. Некоторые педагогические причины необходимости изменений в современном воспитании [Текст] / Н.Л. Селиванова // Социальная педагогика в современных социальных практиках : сборник научных статей IV Международного симпозиума / Науч. ред. А.В. Мудрик, Т.Т. Щелина. — Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2016. — С. 315–322.
10. Селиванова Н.Л. Современные представления о воспитательном пространстве [Текст] / Н.Л. Селиванова // Педагогика. — 2001. — №4. — С. 35–39.
11. Слостенин В.А. Профессионализм педагога: акмеологический подход [Текст] / В.А. Слостенин // Сибирский педагогический журнал. — 2006. — №4. — С. 13–23.
12. Хуторской А.В. Модель образовательной среды в дистанционном эвристическом обучении [Текст] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». — 2005. — Режим доступа: [www.eidos.ru/journal/2005/0901.htm](http://www.eidos.ru/journal/2005/0901.htm) (Дата обращения 7.11.2013).