

ПЕДАГОГИКА УЧАСТИЯ НА НОВОМ РУБЕЖЕ ЭПОХ

(Диалектика прошлого и будущего)

Рассматривая вызовы, встающие перед российским образованием на рубеже эпох, необходимо обратиться к анализу тех подходов, внедрение которых позволит ответить на эти вызовы. Один из таких подходов — расширение форм академической и социальной интеграции, вовлеченности обучающегося ребенка.

Исходя из теоретических построений А. Макинтайра о концепциях детства и их интерпретации в работах Д. В. Димке, можно зафиксировать фактическое возвращение в настоящее время к так называемой «романтической» концепции детства («ребенок оберегается от столкновения с миром взрослых»). Н. Э. Ракитина и А. Г. Филипова называют это явление «исчезновением» детей из общественных пространств. Авторы, опираясь на работы зарубежных исследователей, рисуют следующую картину: взрослые, не осознавая в полной мере своего отношения, оценивают город как враждебное пространство, создающее для несовершеннолетних множественные риски, поэтому конструируются защищенные среды (дом, образовательные организации), возможности свободного перемещения и самостоятельности для подрастающего поколения существенно ограничиваются. Из-за этого укрепляется фактически возвращаемый взрослыми и в то же время осуждаемый инфантилизм подрастающего поколения и явно видимый ориентир — реформирование воспитательной политики и практики на «героическую» концепцию детства («ребенок как партнер и соратник взрослого»), что предполагает вовлечение детей в решение социальных проблем, обеспечение их активного участия в преобразовании окружающей жизни.

Следовательно, еще одним методологическим основанием может являться патрисипаторный (патрисипативный) подход, предусматривающий соучастие жителей в городском проектировании (соучаствующее проектирование — Г. Санофф). В этом случае мы ориентируемся на подростка

не как пассивного потребителя городского пространства, а как потенциального участника его преобразования, со-участие несовершеннолетних в процессах формирования и оформления площадок неформального общения представляется деятельностным ориентиром настоящего исследования.

«Вовлеченность» является одним из популярных современных концептов в исследовании взаимодействия обучающегося со школой как целостным социальным организмом (включая участие в культурных практиках, функционирование в системе межличностных и деловых отношений и т. д.). В последние годы указанное явление весьма продуктивно изучали Н. В. Киселева, Н. Г. Малошонок, Д. К. Остапенко и ряд других авторов. В своем исследовании Н. В. Киселева обращает внимание на различия в вовлеченности на разных этапах образовательного процесса, Д. К. Остапенко в контексте вовлеченности рассматривает зависимость ценностно-смысловой сферы подростков от уровня спортивных достижений. Для целей данного исследования особый интерес представляют ряд положений Н. Г. Малошонок, которая вслед за Х. Коутс предлагает расширить представление о вовлеченности и распространить за пределы формально понимаемого обучения лояльность к образовательной организации, ощущение себя частью этой организации и т. д.). Опираясь на работы В. Тинто, Н. Г. Малошонок включает в поле вовлеченности академическую и социальную интеграцию обучающегося («соблюдение эксплицитных норм, следование ценностям образовательной организации, включенность в отношения с обучающимися и педагогическими работниками»).

Некоторый аналог вовлеченности можно обнаружить в отечественных исследованиях. Так, Л. Г. Садакова изучала развитие самодеятельности старших подростков (1991), различая разные уровни самодеятельности школьников: исполнительский, инициативный, творческий, и возлагая на педагога руководство процессом развития (позиция которого меняется в зависимости от организатора, участника до консультанта). В традиции деятельностного подхода попытка разработать сходную проблематику

осуществлена в 1994 году В. В. Рогачевым. В его диссертации фактически речь идет о деятельностной вовлеченности старшеклассника в широкий поток взаимодействия с отдельными лицами и социальными институтами в различных сферах общественной жизни.

Еще одна линия, которую следует рассмотреть в данном контексте, — это линия «педагогики проживания», «событийного подхода в воспитании» (В. П. Бедерханова, О. С. Газман, Н. Б. Крылова, И. Ю. Шустова и др.). Авторы интерпретируют нахождение ребенка в детско-взрослой общности школы как прежде всего «бытие», «проживание», наличие общего объекта интереса, проблемного общения и самоопределения, открытости и доверия участников общности по отношению друг к другу, оформленной позиции каждого. Д. В. Григорьев для обозначения результатов воспитания использовал понятия «причастность» («ощущение себя частью чего-то большего») и «идентичность» («переживание и осознание индивидом принадлежности к группе, другим людям или сообществу, имеющие для него значимый смысл»), «гражданская идентичность». Автор акцентировал внимание на том, что школа — второе после семьи социальное пространство, где ребенок превращается из человека семейного в человека общественного, указанное обстоятельство может быть описано через совокупность социальных ролей, главная из которых — «гражданин (или обыватель) школьной общности».

Отечественную традицию воспитания обогащают идеи об обеспечении гражданского участия детей. Здесь ведущая роль отводится муниципальным органам власти, специалисты которых нацелены на развитие активной гражданской позиции несовершеннолетних, главным здесь выступает признание детей «способными преобразовывать свое окружение». Уместным выглядит использование такой теоретической конструкции, как School Connectedness. Под школьной интеграцией понимаются связи обучающегося со средой — межличностные отношения, чувство эмоциональной близости с другими участниками школьной общности, положительная оценка учеником своего участия в школьной среде, субъективное отражение школьником того,

как его принимают, уважают, поддерживают в школьной социальной среде. В американских исследованиях интеграция обучающегося в школьное сообщество рассматривается в связи с решением проблем психического здоровья, отказом от употребления психоактивных веществ и законопослушным поведением.

Анализ публикаций Д. В. Григорьева, Н. В. Киселевой, Е. Ю. Литвиновой, Н. Г. Малошенок, А. В. Мудрика, В. В. Рогачева, М. Батановой, Дж. Д. Кэнси, М. Р. Даддса, А. Лукаса, Р. Монтегю, Д. Хама, Я. Шочета позволил определить школьную вовлеченность как состояние, характеризующееся совокупностью следующих компонентов:

— непосредственное, осознанное, целенаправленное осуществление обучающимся действий, направленных на изменение ситуации в образовательной организации, инициирование мероприятий, акций (расходование обучающимся времени, собственных усилий, энергии), выполнение в рамках совместной деятельности действий, приносящих личности удовлетворение собственных интересов и потребностей; самореализация обучающегося в учебных и внеучебных практиках, ученическом самоуправлении, в различных объединениях по интересам, обретение маркеров повышения социального статуса в общности;

— отражение школьником своей связи с образовательной организацией, интериоризация ее миссии и целей совместной деятельности, ощущение своей причастности к реализации миссии и цели школы (отражение значимости своего участия, вклада своих сил и времени); убежденность учащихся в том, что взрослые в школе заботятся об их обучении, а также о них как о личностях;

— удовлетворенность процессом и результатами совместной деятельности, межличностными отношениями, возникающими в процессе совместной деятельности по изменению ситуации в образовательной организации, переживание обучающимся собственной значимости для школьного сообщества.

Таким образом, внедрение различных форм академической и социальной вовлеченности, интеграция ученика в разные виды школьной активности способствуют его личностному преобразению, формированию ценностной основы для новых моделей поведения, что, в свою очередь, является продуктивным ответом на вызовы времени.